

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Carolina Orlando Bastos**

**Itinerários filosóficos sobre a educação na contemporaneidade: um diálogo com Henri  
Bergson**

Juiz de Fora  
2026

**Carolina Orlando Bastos**

**Itinerários filosóficos sobre a educação na contemporaneidade: um diálogo com Henri  
Bergson**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora  
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária da UFJF,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bastos, Carolina Orlando .

Itinerários filosóficos sobre a educação na contemporaneidade:  
um diálogo com Henri Bergson / Carolina Orlando Bastos. --  
2026.

247 f.

Orientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2026.

1. Educação contemporânea. 2. Filosofia da Educação. 3.  
Formação humana. 4. Duração. 5. Liberdade. I. Pinto, Tarcísio Jorge  
Santos , orient. II. Título.

**Carolina Orlando Bastos**

**Itinerários filosóficos sobre a educação na contemporaneidade:** um diálogo com Henri Bergson

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr(a). Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral - Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Sandrelena da Silva Monteiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Geovana da Paz Monteiro  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dr(a). José Vicente de Souza Aguiar  
Universidade do Estado do Amazonas

Dr(a). Alan Willian de Jesus  
Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 13/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Aimberé Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Professor(a)**, em 17/03/2026, às 20:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 24/06/2026, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alan Willian de Jesus, Usuário Externo**, em 24/06/2026, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana da Paz Monteiro, Usuário Externo**, em 25/06/2026, às 19:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ VICENTE DE SOUZA AGUIAR, Usuário Externo**, em 01/07/2026, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2876665** e o código CRC **05E8677A**.

À minha filha, Sofia, aos meus pais e ao Maurício,  
que sempre acreditaram no poder transformador da  
educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, à CAPES e à FAPEMIG pelas bolsas concedidas ao longo deste percurso. Esse apoio foi fundamental não apenas para minha formação acadêmica, mas também para a tranquilidade material necessária para estudar, pensar e escrever, em um país onde pesquisar é, muitas vezes, um ato de resistência.

Ao meu orientador, Tarcísio Jorge Santos Pinto, pelo acolhimento desde o início do caminho, pela escuta atenta e pela condução marcada pelo diálogo, pelo respeito e pela confiança – uma orientação que se fez muito próxima daquilo que Paulo Freire nos ensinou sobre educar: caminhar junto, sem hierarquizar saberes, apostando na potência do encontro e da palavra compartilhada.

Às pessoas que fazem o PPGE-UFJF (Programa de Pós-Graduação em Educação) acontecer cotidianamente, sustentando um espaço de formação, pesquisa e diálogo vivo. De modo especial, ao Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação (NEFPE-UFJF) território de pensamento, escuta e criação coletiva, onde ideias ganham corpo, afeto e tempo.

Aos professores e professoras do PPGE, especialmente Aimberê, Maximiliano, Sandrelena, Sônia Clareto, Ana Rosa, Maria Zélia, Marcus, Cris e Ana Carolina e André, por me apresentarem, em aulas, debates e gestos, o potencial transformador da educação, pelas discussões provocadoras e pelo acolhimento que marcou minha trajetória no programa.

Às escolas em que lecionei até aqui, nos âmbitos municipal, estadual e federal, por me colocarem diariamente diante da vida concreta da educação e por reafirmarem, mesmo nas dificuldades, que vale a pena lutar por uma escola mais respeitosa e comprometida com a vida.

Aos membros da banca, pela generosidade com que acolheram este trabalho, pelo cuidado com a palavra e pelas contribuições que me fizeram compreender, mais uma vez, que pensar junto nos torna sempre melhores.

À minha filha, Sofia, que deslocou meu olhar e me fez mudar o tema da pesquisa, convocando-me a assumir, ainda mais, a responsabilidade pela construção de uma educação sensível e respeitosa.

Aos meus pais, Liete e José Guilherme, que sempre me disseram que a educação é a única herança que ninguém pode me tirar – e que, com amor e firmeza, sustentaram esse valor ao longo de toda a minha vida.

Ao Maurício, parceiro na vida e nas travessias, por reafirmar cotidianamente que a educação é um ato revolucionário e por caminhar comigo, inclusive nos momentos de dúvida e cansaço.

Aos meus avós, por sempre me olharem com um olhar fraterno, amoroso e orgulhoso; infelizmente, eles não tiveram tantas oportunidades de estudo quanto eu e a minha geração.

Aos meus amigos Bárbara, Ronaldo e Regilaine por partilharem comigo as alegrias e as angústias da vida e da escrita de uma tese, tornando esse percurso mais leve e possível.

Passados esses anos desde a aula inaugural deste programa, reconheço que minha permanência e ancoragem no processo de estudo foram profundamente marcadas pelas interlocuções que tive a sorte de encontrar. Bárbara, Fernanda, Raquel, Caio, Jaque, Letícia, Elaine, Renata, Andrés, Eunice, Leandro, e tantos outros e outras, com quem compartilhei encontros que ampliaram ideias, deslocaram certezas e me ajudaram a compor esta pesquisa.

À professora da minha filha, Mariléia, e à Escola Waldorf Paineira, pela confiança e pelo cuidado, que me permitiram deixar a Sofia em um espaço seguro e escrever com mais tranquilidade.

“Filosofar consiste em inverter a marcha habitual do trabalho do pensamento”. (Bergson, 1989a, p. 152)

## RESUMO

Esta tese se configura como um itinerário reflexivo sobre a educação contemporânea. Em vez de concebê-la como mera transmissão de conteúdos ou como adequação a modelos técnico-instrumentais, a pesquisa percorre diferentes caminhos de problematização da educação enquanto experiência viva. Nesse percurso, o diálogo com o pensamento de Henri Bergson constitui um dos caminhos possíveis, entre outros, para pensar a educação como processo formativo vivo, sensível e criador, atento aos tempos, ritmos e experiências que atravessam a educação. Fundamentada principalmente no pensamento de Bergson, em diálogo com autores contemporâneos que problematizam a vida, o tempo e a educação, a pesquisa interroga: que concepção (-ões) de formação humana vem sendo produzida pela educação contemporânea e de que modo o pensamento de Henri Bergson pode contribuir para repensá-la? O objetivo central do trabalho consiste em explicitar fundamentos ontológicos, educacionais, éticos, políticos e sociais de uma educação viva, compreendida como processo de formação do ser humano em sua integralidade. Parte-se da hipótese de que a filosofia da duração oferece condições conceituais e sensíveis para repensar criticamente a educação contemporânea, deslocando-a de uma lógica de controle, eficiência e padronização para uma compreensão do aprender como experiência qualitativa, histórica, crítica e criadora. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa teórica de caráter filosófico-interpretativo, fundamentada na análise conceitual de obras centrais de Bergson em diálogo com outros autores. A investigação articula filosofia, educação e experiência, recusando modelos prescritivos e privilegiando a reflexão crítica situada no tempo vivido. No primeiro movimento da tese, são desenvolvidos os conceitos bergsonianos de duração, consciência, memória, inteligência e intuição, evidenciando como a espacialização do tempo empobrece a compreensão do aprender e interfere nos processos formativos. A educação, pensada a partir da duração, acolhe a não linearidade e as incertezas na construção do ser e do saber, não reduzindo os processos à acumulação e à previsibilidade, passando a ser compreendida como acontecimento que transforma qualitativamente a consciência. Em seguida, a pesquisa aprofunda a relação entre filosofia e ciência, destacando os limites do conhecimento analítico e a necessidade da intuição, capaz de acessar o movimento interno da vida. Essa crítica fundamenta uma reflexão educacional que questiona práticas escolares excessivamente verbalistas, conteudistas e utilitaristas, defendendo uma formação que integre corpo, experiência, criação e atenção ao real. Por fim, a tese investiga os desdobramentos éticos, sociais e políticos da liberdade no pensamento bergsoniano, articulando as noções de moral fechada e moral aberta à educação e

à escola. A liberdade é compreendida como criação de si na duração, implicando responsabilidade, justiça viva e compromisso com o comum. A educação emerge como espaço privilegiado de cultivo da liberdade, da ética e da vida democrática, em contraposição a políticas educacionais que reforçam o controle, a adaptação e o esvaziamento da experiência formativa. Espera-se, com este estudo, contribuir para a compreensão de que pensar a educação contemporânea a partir da vida implica recolocar o tempo vivido, a criação e a liberdade no centro da formação humana, afirmando a educação como prática existencial, ética, política e social comprometida com a manutenção da vida.

Palavras-chave: Educação contemporânea. Filosofia da Educação. Formação humana. Duração. Liberdade.

## ABSTRACT

This doctoral thesis is configured as a reflective itinerary on contemporary education. Rather than conceiving education as the mere transmission of content or as an adaptation to technical-instrumental models, the research traverses different paths for problematizing education as a living experience. Within this trajectory, the dialogue with the thought of Henri Bergson constitutes one possible path, among others, for thinking education as a living, sensitive, and creative formative process, attentive to the different times, rhythms, and experiences that traverse educational life. Grounded primarily in Bergson's philosophy, in dialogue with contemporary authors who problematize life, time, and education, the study investigates: what conception(s) of human formation have been produced by contemporary education, and in what ways can Henri Bergson's thought contribute to rethinking them? The central objective of this work is to explicate the ontological, educational, ethical, political, and social foundations of a living education, understood as a process of the integral formation of the human being. The thesis is based on the hypothesis that the philosophy of duration offers conceptual and sensitive conditions for critically rethinking contemporary education, displacing it from a logic of control, efficiency, and standardization toward an understanding of learning as a qualitative, historical, critical, and creative experience. Methodologically, this is a theoretical study of a philosophical-interpretative nature, grounded in the conceptual analysis of Bergson's major works in dialogue with other authors. The investigation articulates philosophy, education, and experience, rejecting prescriptive models and privileging critical reflection situated within lived time. In the first movement of the thesis, the Bergsonian concepts of duration, consciousness, memory, intelligence, and intuition are developed, highlighting how the spatialization of time impoverishes the understanding of learning and interferes with formative processes. Education, when conceived through the lens of duration, embraces nonlinearity and uncertainty in the construction of being and knowledge, refusing to reduce processes to accumulation and predictability, and instead coming to be understood as an event that qualitatively transforms consciousness. Subsequently, the research deepens the relationship between philosophy and science, emphasizing the limits of analytical knowledge and the necessity of intuition, understood as capable of accessing the inner movement of life. This critique grounds an educational reflection that questions excessively verbalist, content-centered, and utilitarian school practices, advocating instead for a form of education that integrates body, experience, creation, and attentiveness to reality. Finally, the thesis investigates the ethical, social, and

political unfoldings of freedom in Bergsonian thought, articulating the notions of closed morality and open morality in relation to education and schooling. Freedom is understood as the creation of the self within duration, implying responsibility, living justice, and commitment to the common world. Education thus emerges as a privileged space for cultivating freedom, ethics, and democratic life, in opposition to educational policies that reinforce control, adaptation, and the emptying of formative experience. Through this study, the thesis seeks to contribute to the understanding that thinking contemporary education from the perspective of life implies repositioning lived time, creation, and freedom at the center of human formation, affirming education as an existential, ethical, political, and social practice committed to the preservation and affirmation of life.

Keywords: Contemporary education. Philosophy of education. Human formation. Duration. Freedom.

## SUMÁRIO

|          |                                                                             |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>                                         | <b>14</b>  |
| <b>2</b> | <b>UM ELOGIO AO <i>SER</i> QUE SE CONSTITUI E SE EDUCA NA VIDA.....</b>     | <b>21</b>  |
| 2.1      | <i>A DURAÇÃO PSICOLÓGICA.....</i>                                           | 24         |
| 2.2      | <i>A CONSCIÊNCIA NO/DO MUNDO .....</i>                                      | 42         |
| 2.3      | <i>O ELÃ VITAL.....</i>                                                     | 60         |
| 2.4      | <i>A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM FENÔMENO HUMANO.....</i>                          | 79         |
| <b>3</b> | <b>UM ENALTECIMENTO À EDUCAÇÃO VIVA.....</b>                                | <b>91</b>  |
| 3.1      | <i>A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A ABERTURA AO MUNDO.....</i>                     | 92         |
| 3.2      | <i>A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E A SUA DESCOBERTA VITAL.....</i>              | 107        |
| 3.3      | <i>A LINGUAGEM ENQUANTO MEDIAÇÃO E SENTIDO.....</i>                         | 122        |
| 3.4      | <i>A FORMAÇÃO DO SER HUMANO.....</i>                                        | 136        |
| <b>4</b> | <b>A VIDA HUMANA E A VIDA SOCIAL: O VALOR DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA .....</b> | <b>156</b> |
| 4.1      | <i>A LIBERDADE: O SUJEITO FRENTE AO MUNDO .....</i>                         | 157        |
| 4.2      | <i>A ÉTICA: O ENCONTRO COM O OUTRO E A RESPONSABILIDADE PELO COMUM.....</i> | 173        |
| 4.3      | <i>A POLÍTICA: EM DEFESA DA DEMOCRACIA.....</i>                             | 195        |
| 4.4      | <i>A EDUCAÇÃO ENQUANTO <i>PRÁXIS</i> E COMPROMISSO SOCIAL.....</i>          | 211        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                           | <b>225</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                     | <b>228</b> |
|          | <i>OBRAS DE HENRI BERGSON .....</i>                                         | 228        |
|          | <i>OBRAS SOBRE HENRI BERGSON.....</i>                                       | 229        |
|          | <i>OUTRAS OBRAS.....</i>                                                    | 234        |

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por que estudar filosofia da educação? <sup>1</sup> O trabalho da maioria dos filósofos se dá no sentido de, primeiramente, *reconhecer e recordar* a problemática já exposta em clássicos para, depois, elaborar novos problemas filosóficos a partir de questionamentos que os incomodam. Entretanto, muitos pensadores como, por exemplo, Wittgenstein, afirmam que as questões filosóficas já estão postas no mundo. Wittgenstein, no início das *Investigações filosóficas*, explica que eles— os problemas— já estão presentes nas sociedades, e que o que se faz posteriormente é mudar a forma de pensá-los. Contudo, na contemporaneidade, os seres pensantes têm tido tempo<sup>2</sup> e vontade de questionar os problemas da sociedade ou estamos vivendo em espécies de bolhas, em que as pessoas só pensam em si mesmas e se envolvem apenas com os seus problemas? As pessoas têm tempo para pensar de forma crítica?

Esta tese se desenvolve a partir de uma questão decisiva que orienta a investigação e emerge de um incômodo teórico próprio do campo educacional contemporâneo: que concepção (-ões) de formação humana vem sendo produzida pela educação contemporânea e de que modo o pensamento de Henri Bergson pode contribuir para repensá-la? Interrogar a educação a partir dessa perspectiva implica deslocar o olhar das técnicas, dos dispositivos e dos resultados mensuráveis mesmo avaliando criticamente essas questões ao longo da tese – para o tempo vivido do aprender, recolocando no centro da reflexão a formação do ser humano em suas dimensões criadora, histórica, sensível, científica, ética, estética e política.

Esta pesquisa é desenvolvida a partir da posição de uma pesquisadora da filosofia da educação que se constitui na intersecção entre a prática educativa, a experiência vivida e a reflexão filosófica. A minha formação acadêmica e a minha trajetória profissional

---

<sup>1</sup> Tenho a alegria de ter convivido e compartilhado a vida acadêmica com pessoas que me fizeram pensar filosoficamente o mundo. Dentre tantas que passaram pelo tempo cronometrado, mas que permaneceram vivas enquanto a *duração* destacarei, nas notas de rodapé, como elas influenciaram a minha forma de ver o mundo e me permitiram compreender que o pensamento de Bergson está vivo, seja na educação, na política, na escola e/ou no meu maternar. Primeiramente, quero destacar a tese do meu orientador: “O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica”, Tarcísio Jorge Santos Pinto escreve com sabedoria e de uma forma compreensível o pensamento de Henri Bergson. Além disso, em nosso grupo de pesquisa e de estudo, o GEFILE (Grupo de estudo e pesquisa em filosofia e educação FAGED-PPGE), sou grata pela forma que é conduzida o estudo e o diálogo sobre – também– o pensamento de Bergson.

<sup>2</sup> A professora Sandrelena Monteiro escreve em sua tese de doutorado: “Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana” ela explicita como a sua experiência de vida e do seu professorar contribuíram para a construção da sua tese que tem como temática central o pensamento de Henri Bergson. Ela destaca: “A filosofia bergsoniana não é apenas mais uma filosofia, ela é um convite à mudança de pensamento, uma mudança que nos coloca dentro de uma possibilidade outra de compreensão da realidade global, coloca-nos como participantes conscientes do esplendoroso processo da evolução criadora” (MONTEIRO, S. S., 2014, p. 18). Esse pensamento contribui -e muito- para a construção dessa tese, pois o que almejo é que ela tenha uma escrita viva que permita que os leitores e leitoras tenham um olhar atento para a educação e para a vida enquanto mudança.

possibilitaram um contato contínuo com os limites de uma concepção de educação excessivamente técnica, instrumental e acelerada, que tende a perder de vista a vida concreta, os tempos humanos e a dimensão ética da formação dos sujeitos. Não posso ignorar que o meu próprio percurso docente foi atravessado por práticas que se aproximaram, em determinados momentos, de uma concepção bancária de educação<sup>3</sup>, ainda que esse modelo jamais tenha sido assumido como horizonte desejável. O ingresso na sala de aula, especialmente no início da minha atuação profissional, foi marcado por discursos e orientações que associavam o exercício da docência à imposição imediata de autoridade como condição para o respeito, revelando concepções educativas fortemente hierarquizadas e pouco abertas ao diálogo.

Com o passar do tempo, a experiência cotidiana com as(os) educandas(os) evidenciou a potência formativa do diálogo, bem como a importância do acolhimento e da escuta no processo educativo. Tal deslocamento me permitiu compreender a educação não como exercício de dominação ou controle, mas como prática comprometida com a formação ética e com a construção de relações mais humanas no espaço escolar.

A inserção no Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação (GEFILE) foi decisiva nesse percurso, ao possibilitar o encontro com pesquisadoras e pesquisadores que compartilhavam inquietações semelhantes e o mesmo compromisso com uma educação crítica e humanizadora. Esse movimento contribuiu para que eu pudesse ressignificar a relação com a pesquisa acadêmica e reacender o desejo de investigação, transformando uma experiência inicialmente marcada pelo afastamento da academia em um retorno consciente, motivado pela necessidade de pensar filosoficamente a educação.

A minha atuação docente, exercida de modo contínuo na escola pública – nos âmbitos municipal, estadual e federal –, foi orientada pela convicção de que a educação deve ser democrática, abrangente e comprometida com a formação humana em sentido amplo. É nesse contexto que emergem os incômodos que atravessam esta tese, relacionados a temas que demandam reflexão no campo educacional contemporâneo, tais como o tempo, a relação entre consciência e mundo, o crescente adoecimento psíquico, as condições que sustentam o desejo de permanecer vivo, o autoconhecimento como dimensão formativa, a valorização de saberes que possibilitam aos sujeitos pensar de modo mais rigoroso e crítico, bem como a relação – e a

---

<sup>3</sup> O conceito de “educação bancária”, formulado por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, designa um modelo de ensino em que o conhecimento é concebido como algo pronto e acabado, depositado pelo professor no aluno, que permanece de maneira passiva. Nessa perspectiva, o educador ocupa a posição de quem sabe, enquanto os estudantes são reduzidos à condição de receptáculos destinados apenas a receber, memorizar e reproduzir conteúdos. Freire critica esse modelo por reproduzir relações de dominação e impedir a formação crítica e criadora dos sujeitos, defendendo, em contrapartida, uma educação dialógica e problematizadora, fundada na participação ativa, na reflexão e na construção coletiva do conhecimento.

distinção – entre filosofia e ciência, além da reflexão sobre a escola que temos e a escola que desejamos construir.

Ao longo do percurso acadêmico, tornou-se evidente que tais incômodos não se restringiam a questões de ordem individual, mas expressavam tensões mais amplas que atravessam o campo educacional na contemporaneidade. Nesse sentido, o que inicialmente se apresentou como inquietação pessoal transformou-se em questão de pesquisa, na medida em que se reconheceu o potencial desses temas para contribuir com a reflexão educativa, cultural e social. Trata-se, portanto, de uma investigação que não se orienta pela proposição de uma metodologia prescritiva, mas pela elaboração de reflexões filosóficas que convidam a pensar a educação em sua relação intrínseca com a vida. O estudo de temáticas a partir do pensamento de Henri Bergson contribuiu para a compreensão do meu lugar de ação no mundo como expressão de um movimento vivo e criador, no qual a potência da existência se afirma na duração e na possibilidade de transformação. Portanto, o objetivo desta tese é investigar, a partir do pensamento de Henri Bergson e do diálogo com outras autoras e autores, em que medida a educação contemporânea pode ser compreendida como um processo vital, inscrito na duração e na experiência vivida, problematizando concepções prescritivas e instrumentalizadas de formação e contribuindo para uma reflexão filosófica, crítica e humana sobre a educação. Essa é uma pesquisa teórica de caráter filosófico-interpretativo, fundamentada na análise conceitual e no estudo hermenêutico de obras filosóficas, em diálogo com o campo da educação.

Henri Bergson<sup>4</sup> elaborou um trabalho rigoroso de reformulação de novos conceitos filosóficos ao defender a importância de estudar os *clássicos* e relacioná-los com contextos atualizados. Esses conceitos atualizados por Bergson estarão presentes em toda a tese. Ao realizar esse processo de descoberta e de nova aprendizagem, ao nosso ver, a filosofia bergsoniana estabelece um forte vínculo com a *educação*, passando a exigir uma ação ininterrupta em que o ser humano pensante assuma a sua incapacidade de ser detentor de todo o conhecimento, já que a vida é uma contínua evolução criadora. Esse *continuum* faz com que o ser humano se torne investigador, crítico e pesquisador.

É nessa perspectiva que elaboramos a presente tese. Pretendemos, pois, içar, pesquisar e discutir alguns conceitos da filosofia de Bergson, levando os leitores e leitoras a pensarem como a educação influencia nos contextos pessoais, psicológicos, profissionais, sociais e políticos. Além disso, buscamos refletir como é possível ter uma educação mais respeitosa no século XXI, no sentido de estudarmos e pesquisarmos de forma sucinta sobre as mudanças

---

<sup>4</sup> 1859-1941

psicológicas, sociais e culturais que ocorreram durante todos esses séculos e como influenciaram na construção do ser humano contemporâneo. Quais as questões filosóficas que permitem fortalecer as potências criativas e críticas dos estudantes e dos educadores – principalmente no contexto brasileiro contemporâneo?

Salientamos, nesta tese, que há um respeito à educação para a vida e não somente a educação enquanto escolarização. Na elaboração deste texto argumentamos que os estudantes precisam ser pessoas críticas, éticas e que acreditam na construção de um mundo mais respeitoso e amoroso, pois isto é o que instiga a forma de habitar uma escola como espaço importante para valorizar o comum e o cuidado com o que é de todos.

É preciso entender que a vida de cada um não é essencialmente particularizada, uma vez que contribuímos para a energia e a perpetuidade da vida humana no planeta. Outrossim, vivemos em sociedade e, por isso, em uma relação de colaboração para a permanência da vida. Nesse âmbito é que a escola deve ser um lugar de encontro, de discussão sobre o que lhe é comum e diferente, de aprendizagem e de construção do pensamento crítico em prol de maior equidade na vida em comunidade.

A escolha por estudar Bergson se deu pela forma com que esse filósofo investiga o que há de mais valioso no planeta terra: a vida. Ele é capaz de dialogar e levar os seus estudantes a pensarem nas esferas da realidade humana, conduzindo-os a importantes questionamentos, como, por exemplo, o que se entende por viver e pela forma de estar/ habitar o mundo?

Estudar e pensar a filosofia da educação no contexto social, político e educacional brasileiro do século XXI se faz como um grande e prazeroso desafio, pois implica pensarmos uma filosofia viva. Dessa forma, as problemáticas que são inseridas e desenvolvidas nesta tese trazem perspectivas imersas na sociedade em que elas ocorrem, isto é, fundamentadas a partir de vivências. Isso porque, segundo Bergson, a vida é permeada do *viver* no seu sentido mais abrangente e significativo e, neste caminhar, cumpre pensarmos a educação como um processo que ocorre ao longo da existência material e espiritual do ser humano: logo, ela precisa ser e estar viva.

Em Bergson, a teoria do conhecimento e a teoria da vida se entremeiam, fundamentando-se mutuamente. Foi justamente diante dessa relação entre conhecimento e vida e das inquietações que ele suscitava que surgiu o interesse em investigar o pensamento de Henri Bergson, buscando, em sua filosofia, elementos para refletir sobre uma educação filosófica, crítica, humana, atenta e respeitosa. Em Bergson, conhecer é inseparável de viver. A sua filosofia só pode ser compreendida plenamente quando considerada também em suas condições históricas, institucionais e humanas de produção. A presença expressiva de mulheres entre suas

alunas não aparece como um dado periférico, mas como um indício concreto de uma filosofia sensível à vida, à diferença e à pluralidade dos modos de existir e pensar. Há um extremo respeito à época em que Bergson viveu e às condições e formas com que seu pensamento se desenvolveu na França. Destaca-se que muitas de suas alunas eram mulheres, o que enuncia o quanto sua forma de fazer filosofia era sensível e abria espaço para uma questão de gênero significativa, de modo que a filosofia pudesse ser lida e relida pelo olhar feminino em tempos mais remotos, muito diferente do que se percebe hoje no Brasil, apesar das conquistas e dos avanços para as mulheres, em especial quando se trata de pesquisas científicas, principalmente as filosóficas. Todavia, na contemporaneidade é possível observar que em eventos acadêmicos brasileiros ainda há desigualdade de gênero.

Nesta tese, o pensamento de Bergson não será exclusivo, mas será apresentado em um diálogo com outros pensadores e pensadoras que serão utilizados para refletir sobre as perguntas: É possível romper com um sistema que valoriza exclusivamente a memorização de conteúdo? Quais contribuições nós, enquanto indivíduos, podemos/queremos deixar no mundo quando morreremos? E uma pergunta que o Aimberê fez em sala de aula: “Se a educação cria mundos, que mundo queremos criar hoje?”

Para pensar e responder a essas perguntas, a tese está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado “Um elogio ao *ser* que se constitui e se educa na vida.”, são abordados conceitos que contribuem para a formação do ser humano que valoriza o viver, o tempo da vida (*duração*) e que tenha um olhar atencioso para o mundo. Para isso, são estudadas as obras *Ensaio sobre os dados Imediatos da consciência*, *Matéria e memória* e *A Evolução Criadora*, em diálogo com as obras de outros pensadores e outras pensadoras. No segundo capítulo, “Um enaltecimento à educação viva”, é investigado como a filosofia, a ciência, a linguagem e a educação se desenvolvem como atividades fundamentalmente humanas e como podem se constituir como saberes vivos considerando quais transformações devem ocorrer para que hoje almejemos um novo modo de se educar. Para este propósito, são abordadas, além de alguns discursos fundamentais nos quais Bergson aborda a questão da educação – como, por exemplo, *O bom senso e os estudos clássicos*, *Da inteligência* e *A polidez* –, especialmente as obras *A Evolução Criadora* e *O pensamento e o movente*, além de outros textos de Bergson e de outros pensadores e pensadoras. No terceiro e último capítulo, nomeado “A vida humana e a vida social: o valor da educação e da escola”, é discutido como a ética e a política são necessárias para uma sociedade mais igualitária e justa, bem como para a manutenção e a valorização da democracia e da vida como um todo. Nesta oportunidade, abordamos a educação como um compromisso social em que os seres humanos não educam para “serem alguém”, visto que já o

são desde o momento em que nasceram, mas educam para transformar a sua realidade e a dos demais. Assim, a proposta é chegar ao entendimento de que educar é um compromisso ético e político com o mundo. Para tanto, abordamos sobretudo os textos: *O pensamento e o movente* (principalmente a segunda parte) e *as duas fontes da moral e da religião*, entre outros textos bergsonianos e de outros autores e autoras de referência nas áreas da Filosofia e da Educação.

Esta tese nasce, portanto, de um conjunto de incômodos que encontrei – e ainda encontro – no campo educativo. Incômodos que, ao longo do percurso, ganharam maior densidade e urgência, sobretudo diante do desejo de uma educação mais respeitosa da vida. Não se trata apenas de pensar a professora ou o professor que exerce seu ofício com responsabilidade e compromisso ético, mas de compreender que pensar a educação é, necessariamente, desejar e sustentar a possibilidade de um mundo mais justo – um mundo no qual minha filha e as próximas gerações possam viver, aprender e existir com dignidade e respeito. Contudo, não significa que a educação não seja digna e respeitosa, mas o que faço aqui é um trabalho de formiga, paciente e insistente, de levar sementes que permitam pensar a educação sem naturalizar o modelo bancário – e, mais ainda, sem desejá-lo como horizonte formativo.

Cumpramos esclarecermos que Bergson não desenvolve especificamente uma teoria da educação, mas reflete sobre ela a partir de algumas poucas passagens de sua obra e em textos denominados de ocasião, como discursos, comunicações em sessões de diferentes comitês públicos dos quais foi membro etc. Bergson lecionou na *École Normale Supérieure de Paris*, no *Collège de France* e recebeu o prêmio Nobel de Literatura em 1928, demonstrando que o fazer docente, e as atividades de pensador e de escritor estavam magistralmente presentes e conjugadas em sua rotina desde cedo. A sua forma própria de escrever revela uma preocupação com a educação, com uma abertura generosa à vida e com a relação entre os estudos clássicos e o momento em que se estuda. Nela, há “[...] traço de união entre a filosofia moderna e a filosofia futura” (Trevisan, 1995, p. 14). Desse modo, além de ser uma filosofia voltada para a imersão do mais valioso do que há na vida, é também um convite para pararmos e pensarmos: qual o modo de viver que eu quero?

O modo de pensar bergsoniano é uma filosofia que insinua a *katharsis*, isto é, que demonstra e instiga o ser humano a ser mudança no – e com – o processo da vida. A natureza se transforma a todo instante e, com ela, o ser vivo que também a integra e lhe pertence. Ele precisa sair do seu lugar de “conforto”, de estagnação e conservação do *status quo*, das hierarquias e de segurança para fazer parte desse esplêndido processo de evolução criadora. Dessa forma, a educação é um processo inconclusivo no mundo, ou, em outras palavras, um processo inacabado porque é sempre contínuo. Ela se faz e se refaz enquanto houver seres

humanos e se assemelha com a arte que cria e recria com uma predisposição ativa e sempre em relação com as mudanças dos tempos. Além de se aproximar da arte, a educação se aproxima da filosofia na medida em que questiona sobre os problemas do ser humano.

Para educar é preciso amar o humano, mas para educar filosoficamente é necessário ir mais além: desenvolver diálogos críticos em que não basta questionar o sistema, como, por exemplo, o Estado e as questões sociais, políticas e culturais, mas questionar a si próprio. Este é um movimento que foi proposto e desenvolvido desde os primeiros filósofos, e que consiste em se questionar, fazer perguntas e utilizar-se da *maiêutica socrática*. Esse questionamento remete ao princípio socrático do *gnōthi seautón* (“*Conhece-te a ti mesmo*”), afirmado e reiterado ao longo da história da filosofia mesmo por autores que divergem entre si no plano teórico. Tal convergência não é casual. Ela decorre do reconhecimento de um problema fundamental: a ignorância. Em Sócrates, o conhecimento de si não se confunde com introspecção psicológica, mas constitui um gesto ético e epistemológico pelo qual o sujeito reconhece os limites do próprio saber, sua dependência do outro e a impossibilidade de conhecer isoladamente. É justamente essa consciência da ignorância que funda a exigência do estudo, da pesquisa e do rigor metodológico, orientados por critérios objetivos, como condição para qualquer processo formativo que se pretenda verdadeiro e emancipador.

Nesse sentido, esta tese se apresenta como uma possibilidade de desconstrução de conceitos de uma escola com o currículo tradicional, em que convidamos a (re)pensar os seres contemporâneos que habitam esse espaço. A escola, aqui, é vista como uma etapa importante da educação, mas não a única, pois o ser humano se educa durante toda a sua vida. Nesse âmbito, nos comprometemos a apresentar e a desenvolver conceitos indispensáveis do pensamento bergsoniano, o qual se constrói como um pilar para se pensar a filosofia da educação. Trata-se de abrir uma discussão paciente e cotidiana no interior da escola, com a aposta de que tais reflexões possam, progressivamente, reverberar na sociedade como um todo. Educar implica pensar de modo sempre renovado, atento às singularidades do viver. Assim, os conceitos mobilizados nesta tese buscam compreender a educação e a escolarização como processos profundamente humanos e formativos, inscritos no tempo vivido e na experiência concreta.

A pessoa do discurso nesta tese alterna-se de forma peculiar em relação às exigências acadêmicas do processo de confecção do texto de pesquisa: ora se apresenta na primeira pessoa do plural, ora na primeira do singular, por almejar colocar a própria voz autoral no estudo. Isso porque, muitas vezes, os pensamentos foram construídos com base em leituras pessoais, em vivências e em experiências particulares, as quais revelam o *eu* presente nas formas de expor e de expressar o tema ora proposto.

## 2 UM ELOGIO AO *SER* QUE SE CONSTITUI E SE EDUCA NA VIDA

Quais os problemas apresentados na contemporaneidade? Os indivíduos são capazes de resolvê-los? Vivemos em uma sociedade doente emocionalmente? Como o ser humano pode se educar para se conhecer? As pessoas se questionam sobre sua própria vida e existência? Uma pergunta profunda precisa ter uma resposta rápida e abrupta? Qual a nossa concepção de tempo? Que imagens estamos acostumados a ver e a apresentar para as crianças? Existe uma energia, um impulso para a vida de todos os seres?

Bergson expõe que, geralmente, o ser humano coloca problemas explícitos, cuja resposta ele próprio é capaz de dar. Ocorre que, muitas vezes, essas questões são mal colocadas ou incompreensíveis, e não raro, conforme atesta a história da filosofia, o homem confunde qualidade com quantidade. Os problemas e pensamentos filosóficos devem induzir ao pensamento crítico, mas este não permite uma resposta imediatista e sem reflexão. O pensamento crítico, no âmbito desta investigação, não é compreendido como mera habilidade técnica de análise lógica ou avaliação formal de argumentos, mas como uma disposição ética, temporal e existencial diante do mundo. Pensar criticamente implica suspender a adesão imediata às evidências dadas, aos discursos prontos e às racionalidades instrumentais que capturam a experiência educativa, criando um intervalo no qual o sujeito pode interrogar os sentidos, os pressupostos e as consequências de suas próprias crenças e ações. Trata-se, portanto, de um exercício de atenção à duração do pensamento, no qual o juízo não se reduz à aplicação de critérios externos, mas emerge do encontro vivo entre experiência, reflexão e responsabilidade. Nessa perspectiva, o pensamento crítico aproxima-se de uma atitude formativa que resiste à automatização do aprender e à neutralização do sentido, afirmando a educação como espaço de problematização do mundo comum e de abertura à criação de novas possibilidades de vida individual e coletiva. No campo educacional, essa concepção reforça a ideia de que o pensamento crítico não se reduz a um conteúdo curricular específico, mas constitui uma disposição que deve ser ensinada e cultivada ao longo do processo formativo, na medida em que capacita os sujeitos a avaliar discursos, interpretar o mundo e participar de forma mais consciente e reflexiva da vida social. Assim, o pensamento crítico aparece como dimensão indispensável de uma educação que se pretende formadora, ética e comprometida com a autonomia dos indivíduos. Educar para a ética pressupõe igualmente o conhecimento, entendido como o exercício adequado da inteligência. Esse aspecto é fundamental e não pode

ser negligenciado: o pensamento técnico é restrito, pois não alcança a totalidade da experiência, não apreende a duração e limita-se a objetivos parciais e imediatos.

Neste capítulo são trabalhados alguns dos conceitos que Bergson desenvolveu, a saber, *duração*, *consciência* e *elã vital*, para que possamos investigar como essas acepções contribuíram para o ser humano em formação e para aquele que se educa diariamente. A educação faz parte de toda a vida do indivíduo e tais conceitos bergsonianos são importantes para o ser humano que almeja um mundo melhor, pois ele precisa conhecer a si mesmo e buscar esse conhecimento também para contribuir com o local em que vive.

Como pesquisadora, frequentemente me sinto incomodada em relação ao contexto brasileiro e mundial, pois percebo a urgência de tratarmos de temáticas da educação para a vida. Essa ideia surgiu depois de lecionar em escolas públicas e perceber que os educandos estão mais preocupados com notas e com qual profissão seguirão para atender as exigências do capitalismo. Como educadora, acredito que a educação é um processo que acontece a cada segundo enquanto se vive e que nesse ponto figura uma problemática que atinge a fundo as maiores questões educacionais na contemporaneidade.

A escolarização é importante na vida do sujeito, mas alguns dos atuais processos educacionais precisam ser repensados para que as escolas brasileiras consigam superar a persistente educação bancária, tais como a centralidade excessiva da memorização mecânica de conteúdos, as práticas avaliativas baseadas exclusivamente em provas padronizadas e quantitativas, a organização rígida do currículo em disciplinas fragmentadas, a redução do estudante a um receptor passivo de informações e a predominância de metodologias expositivas centradas apenas na fala do professor. Também podem ser incluídos processos marcados pela lógica produtivista e pelo treinamento voltado unicamente ao desempenho em exames, em detrimento da reflexão crítica, da experiência, do diálogo e da formação ética, política e sensível dos sujeitos. as escolas. Essa educação “bancária” (FREIRE, 2019b, p. 87) está adoecendo a sociedade por não valorizar o tempo da vida, não ter tempo para a apreciação e a contemplação, bem como para se questionar e/ou se conscientizar do que está acontecendo consigo e com o mundo. Nesse sentido, a “educação bancária” favorece que os sujeitos sejam cada vez mais explorados para não perderem o emprego e o poder de compra/aquisição.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han<sup>5</sup> expôs em sua obra *Sociedade do cansaço* que a doença do século é aquela atrelada às vicissitudes psiquiátricas ou, como ele denomina, “neurológicas”. Esse tipo de doença é causado, segundo a sua tese, por uma preocupação

---

<sup>5</sup> 1959-atual

excessiva com o dinheiro. Grande parte da população do século XXI está consumida pelo pensamento ou pela necessidade do *ter* e não do *ser*. Além disso, os jovens, de uma forma geral, não têm tido tempo para pensar sobre processos próprios da vida e na sua forma individual de habitar o mundo. A economia mundial está alterada, tanto a estrutura da atividade financeira mundial quanto a própria forma de se fazer a economia. Boaventura de Souza Santos, em *Economia de Cassino* (1998), revela que as novas tecnologias de informação e de comunicação fazem com que os consumidores não tenham mais uma relação direta com a mercadoria e/ou com o serviço prestado, mas com o dinheiro que se compra e se vende. Dessa forma, o objetivo do capitalismo contemporâneo é visar o lucro no menor tempo possível, fazendo com que se altere a atividade econômica, democrática, social, emocional e se passe a pensar, cada vez mais, em privatizações. Mas quais as consequências disso para esses sujeitos? Como a escola entra nessa equação?

Podemos inferir que os sujeitos contemporâneos estão alterando sua forma de pensar sobre a economia e de ver a vida. Os custos básicos de vida estão cada vez mais altos e acabam adoecendo emocionalmente quem não acessa ou perde condições mínimas para dar e garantir uma vida digna para si e para os seus. Diante desse cenário, cabe-nos refletir como a “nova” forma de pensar e de vivenciar a economia interfere na escola. As pessoas estudam somente para terem uma profissão e poderem trabalhar a fim de sustentarem a si mesmas e à sua família? A educação perdeu seu viés contemplativo?<sup>6</sup> Essas perguntas se fazem necessárias diante do capitalismo selvagem que a contemporaneidade vivencia, pois acreditamos que a educação necessita ser também contemplativa para firmar o compromisso ético<sup>7</sup> que ela tem com a vida. Nesse sentido, destacamos que apesar das exigências do capitalismo e da sociedade brasileira que recaem sobre nós, não podemos nos esquecer da *maiêutica socrática*, ou seja, de nos questionarmos sobre nós mesmos para que possamos refletir sobre a educação e a sociedade que queremos para nós e para os nossos descendentes.

A maiêutica socrática, nesse horizonte, designa a arte do questionamento que não visa à transmissão de verdades prontas, mas à criação de condições para que o próprio sujeito faça

---

<sup>6</sup> O viés contemplativo da educação refere-se a uma compreensão do processo educativo que valoriza a pausa, a atenção, a escuta, a experiência sensível e a reflexão profunda, em vez de reduzir a aprendizagem apenas à produtividade, ao acúmulo de conteúdos ou ao desempenho técnico. Trata-se de uma perspectiva em que educar não significa somente preparar para o mercado ou transmitir informações, mas também formar sujeitos capazes de perceber, pensar, interpretar e habitar o mundo de maneira mais consciente e sensível. Nessa perspectiva, a contemplação não implica passividade ou inatividade. Ela diz respeito à capacidade de sustentar a atenção diante da experiência, de demorar-se sobre questões, de desenvolver interioridade e abertura ao pensamento. O tempo educativo deixa de ser compreendido apenas como sucessão acelerada de tarefas e resultados e passa a acolher processos de maturação, criação e elaboração subjetiva.

<sup>7</sup> A ideia de ética, presente nesta tese, também faz referência ao pensamento de Spinoza, no sentido em que ela também está relacionada ao amor.

emergir, no interior do diálogo, o sentido de suas crenças, valores e escolhas. Inspirada na metáfora do parto, a maiêutica compreende o pensar como um processo que se realiza no tempo, exigindo atenção, escuta e disposição para a revisão de si. Trata-se de um exercício reflexivo que rompe com a passividade intelectual e com a adaptação acrítica às exigências sociais vigentes, convocando cada indivíduo a interrogar os fundamentos do mundo que habita e das formas de vida que ajuda a reproduzir. Ao reinscrever o questionamento no centro da experiência formativa, a maiêutica afirma a educação como prática ética e política, orientada não apenas à adequação funcional, mas à formação de sujeitos capazes de pensar, decidir e responder pelo futuro comum que constroem.

Os estudos de Bergson buscam contribuir para pensarmos a educação na vida contemporânea, já que o autor se ocupou, durante a sua investigação com o conceito de *duração*. Na *duração*, o estudioso percebe que há uma estreita relação entre passado, presente e futuro. Assim, a vida é e está em plena e constante mudança e a escola figura como um espaço importante para esta percepção.

## 2.1 A DURAÇÃO PSICOLÓGICA

Você já passou pela sensação de que o tempo matematizado, isto é, aquele especificamente calculado para um fim, como, por exemplo, 20 minutos cronometrados, marcados no relógio, pode parecer uma eternidade ou, ao contrário, passar mais rápido que o normal? Quantas vezes cronometrar o tempo deixa nossa mente agitada? Qual tempo pode ser visto como o que valoriza a vida e a contemplação?

A esse respeito, Bergson (2020) se preocupou em fazer um caminho diferente de Kant<sup>8</sup>, pois enquanto o filósofo prussiano aproximava a Filosofia das Ciências Exatas, tais como a Matemática e a Física, o filósofo francês se apoiava na Biologia, isto é, na ciência do ser vivo. Bergson buscou estudar Herbert Spencer, que se interessava principalmente pelo conceito de evolução. Spencer<sup>9</sup> foi um biólogo, filósofo e sociólogo inglês que foi influenciado por Charles Darwin. Bergson percebeu que a noção de tempo discutida por Spencer era a de um tempo que contempla a ciência mecânica, fundamentada nas ciências exatas, ou seja, um tempo científico, que geralmente não dura e não representa a vida.

No *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, Bergson (2020) destaca um ponto fundamental para entender a ideia de tempo: como os números são unos e múltiplos? O filósofo

---

<sup>8</sup> 1724-1804

<sup>9</sup> 1820-1903

inicia o capítulo II, *Da multiplicidade dos estados de consciência. A ideia de duração*, destacando uma diferença na conceituação do verbo *distinguir* que é crucial para o entendimento do seu pensamento, pois que esse verbo estabelece uma diferenciação entre o quantitativo e o qualitativo. A relação e a distinção entre o número e o espaço é um dos problemas mais antigos na história da filosofia e, por isso, o filósofo o interpreta como um desacerto entre essas duas instâncias que provocou dilemas e impasses mal solucionados ao longo do tempo. Nesse contexto, pensamento crítico designa o conjunto das reflexões filosóficas que, ao longo da história, submeteram conceitos fundamentais (como número e espaço) a exame racional, problematização conceitual e tentativa de fundamentação teórica, ainda que nem sempre tenham conseguido resolver adequadamente os impasses que elas mesmas identificaram.

O que é um número? O conceito de número desperta o imaginário das crianças desde a primeira infância através da percepção das mãos, já que os responsáveis pelo seu cuidado e zelo lhes ensinam a contar mostrando-lhes os dedos. Ao crescerem um pouco mais, aprendem como realizar operações fundamentais da matemática e aqueles números que foram ensinados nos pequenos dedinhos agora se tornam número de casas, de relógios, de brinquedos e estão presentes nas mais diversas situações. Avançando um pouco mais além, os educandos começam, de fato, a realizar operações mentais sem recorrer aos dedos, aos objetos ou aos símbolos visíveis. Esse movimento revela um importante deslocamento no processo formativo: o número deixa de depender exclusivamente do suporte concreto e passa a ser operado interiormente, indicando a constituição de uma abstração. Trata-se de um marco significativo no desenvolvimento do pensamento matemático, frequentemente celebrado como sinal de maturidade cognitiva. Entretanto, a pergunta a seguir introduz uma inflexão necessária: mas será que o ato de contar é estabelecer somente essas ideias sobre o número? Ela impede que o avanço técnico-operacional seja tomado como definição suficiente do que significa contar. Se, por um lado, a interiorização das operações aponta para a autonomia do pensamento, por outro, pode ocultar a riqueza da experiência que antecede e sustenta tal abstração.

Contar não se reduz à manipulação mental de quantidades. Antes de ser conceito, o número é ritmo, repetição, espera, comparação; é gesto que organiza o mundo e que nos inscreve nele. Ao contar, as crianças não apenas estabelecem relações lógicas entre unidades, mas experimentam uma temporalidade, um antes e um depois, um acréscimo que se dá enquanto aprendem. Assim, entre a constatação do avanço cognitivo e a interrogação filosófica que o problematiza, delineia-se uma compreensão mais ampla da educação: formar não é apenas

conduzir à abstração, mas preservar o vínculo entre pensamento e vida, entre número e experiência.

De que forma o número pode despertar o imaginário e a criatividade? Para responder a essas perguntas, Bergson inspira seus leitores e leitoras a pensar essa problemática através do seguinte exemplo:

Sem dúvida, podemos contar as ovelhas de um rebanho e dizer que há cinquenta, ainda que elas se distingam umas das outras e que o pastor as reconheça com facilidade. Isso se dá porque concordamos em negligenciar suas diferenças individuais para levar em conta somente sua função comum. Ao contrário, se fixarmos nossa atenção nos aspectos particulares dos objetos ou dos indivíduos, poderemos fazer sua enumeração, mas não mais como sua soma. Colocamo-nos sob esses dois pontos de vista bem diferentes quando contamos os soldados de um batalhão e fazemos sua chamada. Diremos, portanto, que a ideia de número implica a intuição simples de uma multiplicidade de partes ou de unidades, absolutamente semelhantes umas às outras (Bergson, 2020, p. 57).

Através dessa passagem, pode-se perceber o enfoque que se faz ou que se dá à concepção de número e como ele estabelece uma relação ora quantitativa, ora qualitativa. A relação de quantidade ocorre com a imagem de que o rebanho possui cinquenta ovelhas, então, basta que eu lhe diga que ovelha é um animal mamífero, ruminante de quatro patas, de pelagem ondulada denominada lã, de rabo pequeno, com comprimento em média de 1 metro e meio e peso entre 75 e 200 kg, para que você forme uma imagem do que se denomina de ovelha. Se pensar em um rebanho, basta multiplicar cinquenta vezes essa imagem. Essa é uma ideia de justaposição, pois se utiliza de uma imagem e, a partir dela, é feita a multiplicação, sem entender as particularidades e características específicas do animal. No cálculo, segundo Bergson (2020), conserva-se apenas o signo que foi utilizado para expressar o que foi falado<sup>10</sup>, isto é, a imagem multiplicada. Nas palavras do autor: “(...) toda ideia clara de número implica uma visão no espaço” (Bergson, 2020, p. 58).

Ao pensar em número, deve-se também estudar sobre o conceito de *unidade*. Bergson afirma no *Ensaio* que o número pode ser pensado como uma unidade se for analisado como uma representação de sua imagem, mas também como uma junção de unidades, se considerarmos que, por exemplo, entre o número 1 e o 2 existem uma infinidade de unidades que se somam até resultarem no número que se segue. Essa discussão abre margem para

---

<sup>10</sup> A autora dessa tese desenvolveu em sua dissertação um trabalho minucioso sobre *Sentido e Referência* no pensamento de Frege, em que se utiliza da mesma forma de explicação do exemplo de multiplicação para elaborar o conceito de sentido e referência (Bastos, C.O. 2014, p. 61-71).

defender o argumento de quanto os seres humanos agem de forma automática com relação ao que já aprenderam anteriormente, e que, por isso, é preciso “fixar a atenção” (Bergson, 2020, p. 60) para compreender que entre as unidades há tantas outras. A título de ilustração, pode-se pensar em quando se traça uma rota: entre um ponto e outro, na matemática, há infinitos pontos e as crianças que aprendem a escrever e a desenhar baseiam-se nisso, pois, inicialmente, aprendem que a junção de pontos pode formar linhas, letras, números ou qualquer outro símbolo. Esse mesmo exemplo, de conter o simples no complexo, também pode ser empregado no contexto dos sentimentos, mas quando se fala dos sentimentos, Bergson enfatiza que cabe à consciência a forma com que os percebe, pois é ela a responsável pela alteração do estado psíquico e pela percepção.

O estudioso é muito preciso ao falar de como o estado psíquico se altera conforme os elementos de sentido e de referência, os quais se precipitam sobre nossa consciência e nos fazem entender ou, até mesmo, sentir uma sequência de números, como através dos sons do sino.

É verdade que os sons do sino chegam até mim sucessivamente, mas das duas uma: ou retenho cada uma dessas sensações sucessivas para organizá-las com as outras e formar um grupo que me lembra uma melodia ou um ritmo conhecido – e, assim, não conto os sons, limito-me a recolher as impressões, por assim dizer, qualitativas que seu número causa em mim –, ou me proponho a conta-los, e então será necessário dissocia-los e que essa dissociação se opere em algum meio homogêneo no qual os sons, expropriados de suas qualidades, de algum modo esvaziados, deixam traços idênticos de sua passagem (Bergson, 2020, p. 62).

Esse exemplo do sino serve para explicar que, se passarmos a contar o número de vezes em que o barulho aparece, iremos projetar que, entre uma ocorrência e outra existiria um vazio ou um intervalo. Logo, seria possível racionalizar ou matematizar dinâmicas simples como um badalar de sinos de uma igreja. Mas o que ocorre na verdade, segundo Bergson, é que não existe vazio, pois o som continua formando uma melodia, e isto percebemos qualitativamente a partir do que é a realidade concreta da *duração*. Mesmo assim a nossa consciência permite-nos imaginar um meio homogêneo onde dissociamos esses sons e passamos a contá-los separadamente, como pontos no espaço – quantitativamente. O mesmo poderia ocorrer com tempo? Se o ser humano passar a quantificá-lo, ele também será marcado por espaços vazios?<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Geovana Monteiro observa que o questionamento sobre o tempo é um problema filosófico que ultrapassa várias gerações e pensadores: “Segundo Bergson, desde que os primeiros filósofos se dedicaram a pensar a passagem do tempo, foi transformando-o em espaço que eles elaboraram suas reflexões. Mas qual é mesmo a natureza do espaço? Seria o espaço uma qualidade atribuída às coisas materiais ou seriam as coisas materiais atribuídas a ele? Percebemos de fato o espaço ou apenas construímos dele uma representação abstrata?” (Monteiro, G., 2007, p. 1).

Bergson explicita que a racionalidade humana não é capaz de conceber o espaço e o tempo como uma única coisa, uma vez que há diferenças entre ambos os conceitos. Para desenvolver melhor esse argumento, ele se utiliza da lei da impenetrabilidade, em que “dois corpos não podem, ao mesmo tempo, ocupar o mesmo lugar no espaço” (Bergson, 2020, p. 63). O autor explica que, ao pensar dois corpos ocupando o mesmo espaço, o ser humano tende a pensar em uma composição em que as células de um corpo podem penetrar e se misturar com outras. Isso contrariaria a lei da lógica, isto é, o modo habitual de pensar do ser humano – a racionalidade intelectual – opera separando espaço e tempo, porque cada um deles obedece a lógicas distintas. O espaço é pensado como homogêneo, mensurável e regido por leis da lógica clássica, como a lei da impenetrabilidade, segundo a qual dois corpos não podem ocupar simultaneamente o mesmo lugar no espaço. Essa lei vale para os corpos enquanto realidades espaciais e extensas.

Quando tentamos imaginar dois corpos ocupando o mesmo espaço, a própria razão tende a recorrer a imagens de mistura, fusão ou penetração entre partes – por exemplo, células que se interpenetram. No entanto, esse tipo de representação entra em contradição lógica, pois pressupõe a negação da impenetrabilidade que define o espaço físico. Bergson utiliza esse exemplo para mostrar que o erro não está na lógica em si, mas na tentativa de aplicar categorias espaciais a realidades que não são espaciais.

É nesse ponto que entra a função da consciência. Embora a razão não consiga pensar coerentemente a coincidência no espaço, a consciência é capaz de produzir imagens simbólicas que organizam e representam o espaço de maneira funcional, ajustada às exigências da ação. Ao fazer isso, ela não apenas constrói representações eficazes do mundo exterior, mas também transforma as percepções internas, isto é, os estados vividos que originalmente pertencem à duração – contínuos, qualitativos e não divisíveis. Entretanto, a consciência é capaz de elaborar imagens simbólicas eficazes em retratar o espaço representado e de modificar as “percepções internas” (Bergson, 2020, p. 66), isto é, os estados de consciência originalmente qualitativos, móveis e contínuos. O que é vivido como fluxo tende, então, a ser fixado em representações relativamente estáveis, passíveis de nomeação e análise. Esse movimento, indispensável à vida prática e à vida social, implica, contudo, uma perda da riqueza da experiência imediata, instaurando a tensão central do pensamento bergsoniano entre a exigência da ação – que solicita imagens claras e distintas – e a fidelidade à vida interior, que só pode ser apreendida pela intuição.

Geralmente, quando falamos em tempo homogêneo e em consciência, imaginamos processos de justaposição e de multiplicidade. O tempo heterogêneo, o tempo da vida e da

consciência reflexiva não se apropria do espaço e da quantificação, mas da qualidade em que se vive. Para esclarecer melhor essa proposição, pensemos na diferença entre um cuidador, que conta no relógio o tempo que uma criança brinca no parque: para ele, o tempo é cronometrado e quantificado, mas a criança se preocupa com a qualidade do tempo gasto, ou seja, com sua diversão. Quando o cuidador diz a ela que certa quantidade de tempo já passou, a criança não entende, pois está ocupada somente em vivenciar aquele momento. Essa concepção pode ser vista e compreendida como uma possível diferença entre os animais “racionais” e os “irracionais”: a capacidade de compreender, de diferenciar e de matematizar o tempo. Os animais não humanos atuam e se orientam de acordo com o espaço, enquanto os seres humanos, os seres racionais desse planeta, se orientam e fazem história conforme o tempo.

Na filosofia bergsoniana o tempo é definido como heterogêneo e o espaço como homogêneo. Contudo, o próprio autor escreve:

[...] concordamos em abordar o tempo como um meio indefinido, diferente do espaço, mas homogêneo como ele. O homogêneo assumiria então uma dupla forma, conforme uma simultaneidade ou uma sucessão o preencha. É verdade que, quando fazemos do tempo um meio homogêneo no qual os estados de consciência parecem se desenvolver, nós o damos de uma só vez, o que significa que lhe subtraímos a *duração* (Bergson, 2020, p. 68).

Com essa passagem, podemos pensar que quando se fala do tempo enquanto *duração*, o tempo da vida apreciado e vivenciado no seu sentido mais profundo, é preciso defini-lo como heterogêneo. Nesse tipo de tempo se assumem as diversas facetas, diferenças, e pluralidades que implicam o viver.

O que é *duração* ou *durée*, nos termos de Bergson? Segundo o pensamento bergsoniano, a *duração* é também o que constitui o eu mais profundo do ser humano. A *duração* é o tempo apreendido em seu movimento próprio e vivido em sua continuidade qualitativa. Esse eu profundo não se preocupa com o tempo cronológico marcado pelo relógio e pelos números. Assim, aquele que vive a *duração* está preocupado em ter uma atenção à vida<sup>12</sup>, à consciência e ao instante em que se vive.

---

<sup>12</sup> É possível compreender a vida em duas direções distintas: uma vinculada ao espaço, à exterioridade e às exigências práticas da ação, e outra relacionada ao tempo vivido como interioridade e experiência qualitativa. No primeiro caso, predominam as operações da inteligência enquanto faculdade voltada para a organização prática do mundo e para a adaptação à realidade exterior. No segundo, a relação com a vida exige a intuição, entendida como modo de apreensão direta da duração e do movimento interior da consciência. Por isso, a noção de profundidade do eu não pode ser dissociada do conceito bergsoniano de intuição, já que é ela que possibilita acessar o fluxo contínuo e qualitativo da experiência interior.

[Há] duas concepções de possíveis duração: uma pura de toda a mistura e outra na qual intervém sub-repticiamente a ideia de espaço. A duração totalmente pura é a forma assumida pela sucessão de nossos estados de consciência quando nosso eu se deixa viver, quando ele se abstém de estabelecer uma separação entre o estado presente e os estados anteriores. Para tanto, não é preciso que ele se absorva por completo na sensação ou na ideia que passa, pois nesse caso, ao contrário, deixaria de durar (Bergson, 2020, p. 69).

Nesse entendimento, o eu que vive de forma intensa não se preocupa em estabelecer conexões com o passado ou com o futuro, pois ele o percebe como continuidade. Agostinho<sup>13</sup>, nas *Confissões*, fala de um tempo em que o presente é o que importa. O famoso Bispo de Hipona, importante filósofo e teólogo de sua época, sugere que o tempo deveria ser pensado como passado do presente, presente do presente e presente do futuro (Agostinho *apud* Bastos, p. 35). Essa ideia parece se aproximar do pensamento de Bergson, especialmente no que tange à ideia de que o passado interfere no presente, e este no futuro – não como um tempo espacializado, que se divide, mas que se conecta e se integra.

Sobre essa discussão, Bergson (2020) cita o exemplo de uma melodia: não se pode pensar uma melodia como uma *junção* de partes, como uma *justaposição*, mas como uma *continuidade*, uma multiplicidade de fusão. Assim também é o tempo: não se pode definir um momento exato para o passado, o presente e o futuro, mas se trata de uma continuidade em que se deixa durar até a morte. Logo, é legítimo pensar em uma “sucessão pura” da *duração* que “(...) se torna simultaneidade e se projeta” (Bergson, 2020, p. 70), mas que não deve ser considerada estando em um meio homogêneo, pois essa análise daria lugar à discussão do espaço.

Em suas incursões, Bergson (2020) aborda sobre como a *duração* se relaciona com o número e sobre o porquê de os seres humanos terem de representar o tempo através de números:

(...) projetamos o tempo no espaço, expressamos a duração em extensão, e a sucessão toma para nós a forma contínua de uma corrente cujas partes se tocam sem se penetrar. Observemos que essa última imagem implica a percepção não mais sucessiva, mas simultânea, do *antes* e do *depois*, e que haveria contradição em supor a sucessão que só fosse sucessão, mas que se mantivesse num único e mesmo instante (Bergson, 2020, p. 70).

A necessidade do ser humano em usar números para representar o tempo diz respeito, pois, à exigência da sociedade. Esse tipo de pensamento se tornou mais evidente com as grandes transformações mecânicas e as revoluções industriais, em que se intensificou cada vez mais a

---

<sup>13</sup> 354-430

necessidade de se espacializar o tempo para contar as horas de trabalho. Essas transformações passaram a exigir da sociedade certa organização das instituições sociais a partir da contagem do tempo<sup>14</sup>: “Digo, por exemplo, que um minuto acabou de se passar e penso com isso que um pêndulo, ao marcar os segundos, executou sessenta oscilações” (Bergson, 2020, p. 71). Entretanto, esse tempo espacializado e altamente racionalizado desde a modernidade não representa a *duração pura*, conforme explica o autor, porque esta carece de lembrança e porque a *duração* é impossível de ser medida: quando o ser humano conta o tempo, ele não vive a *duração*, mas faz um cálculo de simultaneidades (Bergson, 2020).

Seguindo este raciocínio, Bergson faz um questionamento que nos chama a atenção sobre quando o tempo espacializado se torna *duração*: “Quando as oscilações regulares do pêndulo do relógio nos fazem adormecer, o que produz esse efeito?” (Bergson, 2020, p. 72). Certamente, a resposta para essa pergunta significa o retorno do sujeito ao seu eu interior para refletir e trazer à mente o momento anterior presente na consciência. Isso porque, de acordo com Bergson (2020), em determinadas experiências da vida consciente, o tempo não é apreendido como sucessão quantitativa de instantes homogêneos, mensuráveis pelo relógio ou pelos números, mas como experiência qualitativa vivida interiormente. Nesses casos, a consciência não se relaciona com o tempo por meio da contagem ou da abstração matemática, mas através dos estados afetivos e sensíveis que se desenrolam na *duração*. O adormecer, por exemplo, não é geralmente experimentado como percepção objetiva da passagem cronológica do tempo, mas como um relaxamento gradual produzido pela continuidade rítmica da experiência. Trata-se, portanto, de um tempo vivido qualitativamente, no qual os estados de consciência se interpenetram sem se reduzirem a unidades separadas e exteriores entre si.

A necessidade do ser humano espacializar o tempo se tornou um hábito. Na contemporaneidade, é muito comum marcar horas e ter vários alertas programados ao longo do dia, seja no computador ou no celular, para fins de programação da jornada diária. Em um mundo marcado pela grande utilização de máquinas, pouco se escuta o “tic-tac” dos relógios antigos, assim como pouco olhamos para o céu, por exemplo, num entardecer. A vida do sujeito contemporâneo tem se tornado cada vez mais acelerada, especialmente com a popularização das tecnologias digitais e de comunicação, não permitindo o mesmo ritmo e atenção de algumas décadas ou séculos atrás. Entretanto, devemos destacar que a quantificação do tempo constitui

---

<sup>14</sup> Vale lembrar que a tendência do ser humano a espacializar o tempo é constante e inevitável, pois decorre do funcionamento próprio da inteligência. Desde os primórdios da filosofia, o tempo foi majoritariamente pensado sob categorias espaciais, movimento que remonta aos filósofos gregos. Ainda assim, já se encontravam, no pensamento antigo, certas tensões e intuições acerca de uma temporalidade que não se deixaria reduzir inteiramente à medida e à sucessão cronológica.

uma dimensão fundamental da experiência humana em diferentes formas de organização social, uma vez que permite orientar ações, estabelecer ritmos coletivos e organizar a vida comum. Nas sociedades de caráter técnico e bélico, essa quantificação assume um elevado grau de precisão e racionalização, voltado à coordenação minuciosa das atividades. Já nas sociedades agrícolas, embora a medição do tempo não se realize prioritariamente por instrumentos técnicos sofisticados, ela também se manifesta por meio da observação e da contagem dos ritmos naturais, como as estações do ano, os ciclos climáticos e os movimentos da natureza. Ao tornar o tempo mensurável, abre-se a possibilidade de antecipar acontecimentos e de agir de maneira sincronizada em diferentes pontos do espaço. Trata-se de uma vantagem estratégica decisiva, que ajuda a compreender a ascensão europeia. Não por acaso, é nesse contexto que surge o primeiro relógio mecânico, instrumento que, entre outras coisas, viabilizou uma navegação mais exata e a travessia dos oceanos. Em que medida a generalização desse tempo mensurável e antecipável, que outrora representou uma vantagem estratégica, contribui hoje para a redução da experiência do tempo à lógica do cálculo, da eficácia e da aceleração contínua?

O século XXI está sendo fortemente marcado por agitação e correria. Números, produtividade, eficiência e excelência nos processos de produção parecem ocupar um lugar central, enquanto a atenção à vida prática, às experiências humanas e ao próprio viver vai sendo progressivamente enfraquecida. Como desdobramentos, percebemo-nos, cada vez mais como engrenagens presas a uma grande máquina – que é expressão máxima do capitalismo – e também cada vez mais doentes e preocupados com o *ter*. Seria essa uma espacialização máxima do tempo?

“Há um espaço real, sem duração, mas no qual os fenômenos aparecem e desaparecem simultaneamente aos nossos estados de consciência. Há uma duração real, com momentos heterogêneos que se penetram” (Bergson, 2020, p. 74). A partir dessa distinção, Bergson evidencia que a inteligência tende a organizar a experiência segundo as exigências do espaço e da ação prática, convertendo o fluxo contínuo da duração em representações mais estáveis, homogêneas e analisáveis. Desse modo, aquilo que é vivido originalmente como experiência qualitativa e interior passa a ser apreendido por formas exteriores de representação, mais adequadas às necessidades práticas da vida do que à intuição da continuidade viva da consciência.

O conceito de imagem em Bergson ocupa um lugar singular em sua ontologia, precisamente por não se deixar reduzir nem ao estatuto da coisa do realismo, nem ao da representação do idealismo. Ao compreender a matéria como um conjunto de imagens, Bergson afasta a ideia de uma substância oculta por trás das aparências e afirma o real como um campo

de interações que se oferece tal como se manifesta, ainda que não se esgote na percepção que dele temos. Como trabalhado nesta tese, o corpo humano aparece como uma imagem entre imagens, porém dotada de um privilégio específico: ele funciona como um centro de indeterminação, cuja função não é produzir o mundo percebido, mas selecionar, no interior do fluxo infinito das imagens, aquilo que é relevante para a ação. A percepção, portanto, não acrescenta subjetividade à matéria; ao contrário, opera por subtração, retendo apenas o que interessa à vida prática. É assim que a realidade se apresenta ao sujeito como um campo de virtualidades, sempre aberto à intervenção, à escolha e ao movimento. Entretanto, a *duração* propriamente dita nada tem a ver com números. A *duração* é individual e um movimento interiorizado, mas também vital e compartilhado por todos os seres vivos.

Paulo Freire<sup>15</sup> em *A importância do ato de ler* (2021) descreve o quintal de sua casa e a sua vivência ao observar o amadurecer de uma manga no quintal. Ele escreve que é importante saber juntar as letras para formar uma palavra, posto que o ato de saber ler é um ato humano e político, mas destaca que a vivência dessa observação é importante e que antes de ler a palavra, lemos o mundo. É preciso, então, observar o amadurecer de uma fruta, o verde que vai se amadurecendo, tornando-se amarelo, vermelho e até marrom. Esse observar o amadurecimento da fruta é um bom exemplo de *duração*.

Quando se fala em *movimento*, logo pensamos em movimento espacial, como o deslocar de um lugar para outro, ou em medidas. Entretanto, é preciso convidar o sujeito a pensar o movimento como uma *síntese mental*, um movimento da vida, para que ele seja, de fato, um sujeito emancipado na sociedade, isto é capaz de existir e agir no mundo social sem se reduzir à adaptação passiva às normas, discursos e mecanismos que o atravessam. Não se trata apenas de autonomia formal ou de independência individual, mas da possibilidade de pensar, escolher e agir com discernimento, compreendendo as forças – históricas, sociais, econômicas, simbólicas – que moldam a vida coletiva. Quando se fala em movimento, tende-se a pensá-lo imediatamente como deslocamento no espaço, mensurável e quantificável, reduzido à passagem de um ponto a outro. No entanto, pensar o movimento apenas nesses termos limita a compreensão da própria vida. É necessário conduzir o sujeito a pensar o movimento como síntese da duração, isto é, como expressão do *dever* contínuo da existência. Acompanhar a duração significa desenvolver uma intuição do real, um modo de conhecimento que não fragmenta a experiência nem a submete a esquemas abstratos, mas apreende o vivido em sua continuidade e singularidade. É nesse sentido que tal intuição pode ser aproximada do

---

<sup>15</sup> 1921–1997

*conhecimento do terceiro gênero*, tal como formulado na *Ética* (2018) por Baruch Spinoza um conhecimento adequado, que não separa compreensão e vida, pensamento e ação.

Carlos Bezerra de Lima Júnior e Renan Pires Maia no artigo “*Determinismo e conhecimento de Deus como liberdade na filosofia de Espinosa*”<sup>16</sup> explicitam que no pensamento de Baruch de Spinoza, o terceiro gênero de conhecimento, denominado conhecimento intuitivo (*scientia intuitiva*), distingue-se radicalmente da imaginação e da razão discursiva por seu caráter imediato, ontológico e ético. Ele não procede por mediações inferenciais nem por generalizações racionais, mas apreende diretamente a essência singular das coisas a partir da essência de Deus, isto é, sub *specie aeternitatis*. Trata-se de um conhecimento adequado e ativo, no qual a mente é causa adequada de suas ideias e coincide, em certa medida, com a própria ordem necessária da Natureza. Longe de representar um simples aperfeiçoamento cognitivo, o terceiro gênero transforma o modo de existir do sujeito: ao compreender a necessidade como expressão da própria essência, o indivíduo deixa de padecer sob determinações externas e passa a agir segundo a necessidade interna de sua natureza. Nesse sentido, o conhecimento intuitivo funda uma ética imanente, na qual liberdade, alegria ativa e beatitude não se opõem ao determinismo, mas se realizam como formas de autodeterminação no interior mesmo da necessidade. Somente nessa medida o sujeito pode se tornar efetivamente emancipado, pois a emancipação não se reduz à adaptação a normas externas, mas implica a capacidade ética de agir segundo a compreensão interna do real que se vive.

A vida é atravessada por movimentos como gestar, nascer, crescer e morrer, que não se reduzem a deslocamentos espaciais mensuráveis, mas expressam transformações qualitativas do existir. No entanto, aos sujeitos contemporâneos cabe sobretudo refletir sobre o movimento vivo enquanto experiência de significação, na qual se criam memórias, se desperta a consciência e se orienta a existência para além da mera sucessão de eventos mecânicos. Mais do que simplesmente viver ou cumprir etapas biológicas, trata-se de dar sentido ao próprio percurso, dirigir-se a algo, criar, antecipar e interpretar a vida em seus registros intelectuais, culturais, afetivos e existenciais. Aos sujeitos contemporâneos carece refletir sobre o movimento vivo, em que se cria lembranças e se desperta a consciência que se atenta à vida.

Encontramos essa consciência viva hoje comumente nos idosos, quando contam de suas vivências. Eles nos falam sobre onde viviam, o local em que brincavam e localizam o espacial,

---

<sup>16</sup> Apesar do título da obra fazer alusão ao determinismo o professor André Martins defende que não há determinismo em Spinoza (Martins, 2021).

mas esse não é o objetivo de sua fala: ela está centrada em sentimentos e lembranças saudosas<sup>17</sup>. Posto isso, temos que o movimento da vida não é uma *coisa*, mas um *progresso* (Bergson, 2020).

Na esteira desta discussão, pensar o movimento instiga ao questionamento sobre o espaço percorrido, além do motivo e da intensidade com que esse movimento foi realizado. No primeiro sentido temos uma medida matemática, que Bergson (2020, p. 76) chama de “quantidade homogênea”, enquanto no segundo temos a análise da consciência que faz pensar a razão pela qual foi realizado (o movimento). O movimento da *duração* é difícil de ser relatado e mensurado, por isso, o ser humano tende a relatar o movimento como um espaço, composto por simultaneidade e por grandezas matemáticas mensuráveis.

A duração não se deixa apreender no espaço, entendido como um arranjo de elementos justapostos que coexistem em um mesmo instante. Nesse contexto que reside o impasse: quando Albert Einstein introduz uma quarta dimensão espacial para integrar o tempo à teoria da relatividade, o que se incorpora não é a temporalidade vivida, mas um tempo de natureza estritamente mecânica e mensurável. No entanto, para a experiência humana, o tempo não se reduz a essa função técnica: ele é aquilo que confere unidade a uma história, aproximando-se do *aión*, e não do *chrónos*. A problemática, embora já estivesse presente no pensamento grego, não havia sido plenamente explicitada. É Henri Bergson quem oferece a chave dessa distinção, ao evidenciar a diferença radical entre o tempo espacializado e a duração. A essa pluralidade temporal soma-se ainda o *kairós*, tempo da intensidade e do acontecimento oportuno. O que está em jogo, portanto, não é a simples sucessão de fatos, mas o próprio sentido da vida.

Há uma razão profunda para essa distinção: o tempo não encontra lugar na lógica. Como mostra o exemplo do amadurecimento da manga, a lógica opera no domínio das formas eternas e imutáveis. O espaço mobilizado pelas ciências é, nesse sentido, um espaço matemático ou lógico, no qual não há verdadeiro devir. Por isso, nele, o tempo propriamente dito – enquanto duração – não pode existir.

Contudo, é muito mais fácil relatarmos sobre um espaço percorrido em metros, calculado, do que falarmos do motivo que nos levou a percorrer esse espaço, como foi esse percurso; quais sentimentos, sensações e intensidades foram vivenciados enquanto ele era percorrido. O ser humano tem a necessidade de se localizar geograficamente e utilizar a

---

<sup>17</sup> Um exemplo é o da minha avó, que relata as brincadeiras de infância com imensa doçura e saudade. Por isso, nos perguntamos como o brincar se modificou e se tornou cada vez mais espacial e tecnológico. Ela conta que suas brincadeiras estavam sempre relacionadas ao contato com os animais, rios, lagos e uma observação ao céu, às estrelas e à lua. Vemos que já na década de 1980/90 vivemos um brincar um pouco mais espacializado, como, por exemplo, brincar na rua, desenhar uma amarelinha, piscina de plástico, entre outros. Hoje, há ainda menos espaço e as crianças ficam presas em *tablets*, *smartphones*, tvs e computadores. Que brincar é esse que proporcionamos às nossas crianças no século XXI?

matemática para uma organização social. Imaginemos: ao darmos as coordenadas para irmos a um determinado lugar, podemos passar por lindas árvores, que se cruzam e causam frescor em dias quentes; convergimos à direita ou à esquerda e chegamos no destino. Nesse percurso, todos têm as mesmas sensações? Ou, de outro modo: se alguém não prestar atenção nas árvores ou se tiver ocorrido uma tempestade, essa pessoa pode se perder. Reconhecer que o mapa não se confunde com o território implica admitir que, embora as representações espaciais, métricas e objetivas sejam indispensáveis à organização da vida social, elas são sempre insuficientes para dar conta da experiência vivida, pois aquilo que se mede e se localiza não esgota o sentido do percurso, nem as motivações, afetos e intensidades que só se manifestam no tempo vivido da travessia.

Na teoria da semântica geral de Alfred Korzybski<sup>18</sup> em *Science and sanity: an introduction to non-aristotelian systems and general semantics* (1995) enfatiza que a distinção entre mapa e território ocupa um lugar epistemológico decisivo, pois explicita os limites constitutivos da linguagem e das formas simbólicas na apreensão do real. A diferença entre mapa e território exposta por Korzybski pode ajudar a compreender o problema do conhecimento e, por extensão, o problema educativo. O território só pode ser vivenciado no presente vivo – expressão cara à fenomenologia, ainda que não tematizada explicitamente por Bergson –, isto é, na experiência imediata, concreta e temporalmente situada da vida. O mapa, por sua vez, corresponde a uma representação objetiva, construída por abstrações, que simplifica, recorta e, em certa medida, paralisa o real. Ele é necessário à comunicação, à organização e à transmissão do conhecimento, mas não se confunde jamais com aquilo que representa.

Korzybski sintetiza essa distinção ao afirmar que o mapa não é o território e que nenhum mapa consegue representar a totalidade do território, uma vez que todo processo de abstração implica eliminação e hierarquização de aspectos da experiência. Além disso, o mapa possui um caráter autorreflexivo: produzimos mapas de mapas, isto é, representações de representações, afastando-nos progressivamente da vivência originária. Essa distância, quando não é reconhecida, gera erros cognitivos, éticos e pedagógicos, sobretudo quando se identifica o conceito com a coisa, o discurso com a realidade, o método com a vida.

Uma analogia recorrente ajuda a tornar visível essa confusão entre mapa e território. Por exemplo, certo policial, em uma viatura, levava consigo um cão policial. Um garoto, observando a cena, aproximou-se intrigado e perguntou se aquele “outro ocupante” era de fato

---

<sup>18</sup> 1879–1950

um cachorro. Ao ouvir a confirmação, o menino, após alguns instantes de reflexão, indagou: “Senhor policial, o que foi que ele fez de errado para ser preso?”. A pergunta revela, com precisão exemplar, o funcionamento do mapa: as crianças não percebem o contexto concreto da situação, mas projetam sobre ela um esquema conceitual prévio— o de que quem está na viatura policial está sendo punido. O erro não está na lógica interna do raciocínio, mas na identificação entre a representação e a realidade vivida.

No campo educacional, essa distinção revela-se particularmente fecunda. Currículos, avaliações, metodologias e indicadores de desempenho são mapas – construções simbólicas necessárias, porém sempre parciais e provisórias. Quando tomados como equivalentes ao território do aprender, isto é, ao tempo vivido da formação, à experiência singular dos sujeitos e à duração própria dos processos educativos, produzem uma educação que confunde representação com vida, medida com sentido e eficácia com formação. Reconhecer que o mapa não é o território não implica rejeitar o conhecimento, mas instaurar uma vigilância epistemológica que reabra espaço para a experiência viva, para a criação e para a dimensão ética do educar.

Não é por acaso que Bergson se interessa pelo estudo da Biologia. Ele se interessa pelo viver enquanto movimento uno e indivisível. Para ele, a *duração* não é um objeto forte de estudo das ciências exatas porque essa área de estudos está interessada no cálculo do espaço. Todavia, ela é objeto de estudo das ciências humanas e biológicas, que se preocupam com o pensar criticamente e com – e sobre – a vida, ainda que tais ciências não tenham compreendido de fato o que é o tempo como duração.

As ciências exatas podem conseguir a exatidão apenas no cálculo. Contudo, ao calcular, por exemplo, a velocidade média percorrida através da fórmula  $V_m = \Delta S / \Delta t$  (que expressa a velocidade média de um corpo em movimento,  $V_m$  é a *velocidade média*,  $\Delta S$  (delta S) representa a *variação do espaço* ou *deslocamento*, isto é, a diferença entre a posição final e a posição inicial e  $\Delta t$  (delta t) indica a *variação do tempo*, ou seja, o intervalo de tempo considerado), é preciso admitir que há uma variação matemática que implica o estar vivo. Logo, as variantes não são exatas, pois dependem do espaço inicial e final, assim como do tempo inicial e final, ou seja, podem variar conforme as diferenças vividas pelos indivíduos. Isso nos leva a pensar que mesmo a ciência exata exige e admite elementos da *duração* que ela não consegue dar conta, pois o cálculo pode ser quase exato, embora admita variações. Sobre isso, Bergson afirma: “Medir a velocidade de um movimento, como veremos, é apenas constatar uma simultaneidade, enquanto introduzir essa velocidade nos cálculos é utilizar um meio cômodo para prever uma simultaneidade” (Bergson, 2020, p. 77). A fórmula matemática exige

sempre um trabalho de explicitação, pois sua exatidão se sustenta integralmente no plano do espaço inteligível. O impasse surge quando essa exatidão é transposta para o espaço da realidade vivida, que não coincide com aquele domínio abstrato. Trata-se, em última instância, do problema da medida, questão central para a física desde o advento da mecânica quântica. O caráter inevitavelmente aproximativo das equações decorre da impossibilidade de determinar, de modo simultâneo e preciso, a posição e a velocidade de uma partícula, conforme enuncia o princípio de incerteza de Heisenberg, mesmo quando se supõem instrumentos de medição ideais. Tal limitação não é empírica, mas resulta do próprio formalismo matemático que estrutura essas teorias, especialmente do uso de matrizes vetoriais não comutativas.

Nesse sentido, como bem observa Bergson, o problema não reside propriamente no cálculo da simultaneidade, mas no significado que lhe é atribuído. Trata-se de uma questão de sentido, atravessada por valores existenciais que orientam e qualificam a relação do sujeito com o mundo.

A ciência que Bergson se refere no *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* retira o elemento qualitativo do tempo e do espaço: “(...) a ciência só opera sobre o tempo e o movimento sob a condição de lhes retirar, de início, o elemento essencial e qualitativo – do tempo, a *duração*; do movimento, a mobilidade” (Bergson, 2020, p. 77). Nesse ínterim, o elemento vivo e qualitativo é individual e particular, precisa de vivência e da forma com que o indivíduo vê o mundo.<sup>19</sup> Isso ocorre devido a uma formação humana e conforme a consciência concebe e interpreta os mais diversos dados e vivências. Inclusive, o tempo vivo é um tempo da consciência que não pode ser espacializado, um tempo que é *duração psicológica*. Isso ocorre porque a *duração* implica o viver e ele não é *justaposição*, portanto, é impossível separá-lo unicamente em passado, presente e futuro. Já o tempo matematizado se torna espacializado, pois, apesar de admitir que há variações, o principal objeto de estudo desse saber é a exatidão e o quantitativo.

Por que há uma grande preocupação humana em cronometrar o tempo? O *homo sapiens-sapiens* é o único ser vivente que possui tal habilidade e necessidade, não apenas para se

---

<sup>19</sup> Geovana Monteiro diferencia o trabalho da ciência e o poder de pensá-la filosoficamente, “O trabalho da ciência, sendo fabricante, não é mesmo o de —revelar o fundo das coisas, seria antes o de pôr o homem em condições de agir sobre elas. Portanto, a biologia só poderia investigar a evolução da vida a partir da compreensão dos organismos vivos como máquinas, ou peças de máquinas mais complexas ainda. Mas o todo da máquina seria, na perspectiva filosófica aqui tratada, a representação do —todo do trabalho organizador. O que parece animar o discurso bergsoniano, então, é a intuição de que uma analogia entre o processo de decomposição das partes de um órgão complexo, como um olho, com a decomposição das peças de uma máquina engenhosamente construída não seria razoável, pois haveria uma grande distância entre a autoprodução animal e a construção de uma máquina artificial” (Monteiro, G., 2014, p. 147). Vale ressaltar o estudo de Georges Canguilhem para aqueles e aquelas que almejem aprofundar a reflexão sobre a diferença entre um organismo e uma máquina.

organizar socialmente, mas por enfatizar a vida exterior e sobrepô-la à interior, “isso se explica porque nossa vida exterior e, por assim dizer, social tem mais importância prática para nós do que nossa existência interior e individual” (Bergson, 2020, p. 85). Bergson mostra que, inclusive, os gostos e sensações podem passar a ser fruto da sociedade, como, por exemplo, um prato que recebe um nome com vocábulo sofisticado e que passa a ser cultuado como algo de prestígio, ainda que a sensação prove o contrário, ou seja, ele não agrade a muitas pessoas. Os indivíduos tendem a experimentá-lo em diferentes momentos para confirmar se ele realmente agrada ou não, e em seguida, podem formular a seguinte sentença: “Neste momento, não me agrada”.

Por outra via, a influência que a linguagem exerce na consciência – tema sobre o qual nos debruçaremos mais detalhadamente no Capítulo 2 desta tese – configura-se um forte aspecto na vivência do tempo. A linguagem pode enganar a mente humana, levando-a a acreditar que realmente a sensação mudou, mas o que mudou foi o ser humano por completo, pois a vida é *devenir*<sup>20</sup>. Bergson assim escreve:

O próprio sentimento é um ser que vive, se desenvolve e, conseqüentemente, muda sem cessar. Caso contrário, não compreenderíamos como, pouco a pouco, poderia nos encaminhar a uma decisão; nossa decisão seria imediatamente tomada. Mas ele vive porque a duração na qual se desenvolve é uma duração cujos momentos se penetram (Bergson, 2020, p. 87).

A sociedade pode exigir esse viver de forma exteriorizada. Ao aprender a língua materna, por exemplo, são apresentadas imagens que fazem referência a uma palavra e, posteriormente, à junção de letras alfabéticas que remetem à mesma imagem. O sentimento se torna um *devenir* diante da linguagem e, muitas vezes, faltam palavras para expressá-lo. Quantas vezes já tivemos a sensação de, ao contar algo para alguém, precisar pensarmos em uma palavra que melhor se encaixasse naquele contexto ou para aquela finalidade comunicativa? Inúmeras.

Vale ressaltar ainda que o conceito de imagem ocupa um lugar central no pensamento de Henri Bergson, na medida em que permite superar a oposição clássica entre consciência e mundo, sujeito e objeto, interioridade psíquica e exterioridade material. Em *Matéria e Memória*

---

<sup>20</sup> José Vicente Aguiar explicita, de forma didática, a relação entre *devenir* e vida como fluxo ao afirmar que a vida consiste em um movimento permanente e ininterrupto que cria e transforma todas as coisas, isto é, um contínuo vir-a-ser. Nesse movimento formativo, a memória desempenha um papel central, atua como força-potência criadora também de conhecimentos escolares. A memória corresponde ao substrato dos saberes-vivências construídos pelos sujeitos, expressão da duração que permite realizar, recriar. “Nossa memória solidifica em qualidades sensíveis o escoamento contínuo das coisas. Prolonga o passado no presente [...]” (Bergson, 2019, p. 178). A memória é marcada pela continuidade movente, cuja natureza histórica, individual e subjetiva, remete às raízes do nosso ser e promove o processo de atualização do corpo vivido.” (Aguiar, J. V. S.; Oliveira, K. A.; Burlamaqui, A. K. P., 2022, p. 3).

(2010), Bergson propõe uma ontologia original segundo a qual o universo é constituído por um conjunto de imagens em interação contínua. A imagem, nesse contexto, não se reduz a uma representação mental nem a um simples dado da consciência, mas designa tudo aquilo que existe, situando-se num plano intermediário entre a coisa e a representação.

Essa redefinição do estatuto da imagem implica uma crítica tanto ao idealismo quanto ao materialismo. Contra o idealismo, Bergson recusa a ideia de que a imagem seja produzida pela consciência; contra o materialismo, nega que o real se reduza a movimentos cegos no espaço. A imagem é, antes, aquilo que age e reage, aquilo que se transforma em relação com outras imagens. O mundo não é um conjunto de objetos estáticos, mas um campo dinâmico de imagens em movimento, no qual tudo varia e se modifica incessantemente.

Nesse plano de imanência das imagens, o corpo ocupa uma posição singular. Ele é também uma imagem entre imagens, mas uma imagem especial, pois introduz um intervalo entre a ação recebida e a reação executada. Esse intervalo constitui o que Bergson chama de centro de indeterminação, condição da percepção consciente, da escolha e da liberdade. Nesse sentido, perceber não é duplicar o mundo no interior da mente, mas selecionar, entre as imagens que nos atravessam, aquelas que interessam à ação possível do corpo. A percepção se torna essencialmente prática e vital.

A memória aprofunda essa concepção ao introduzir a dimensão da duração. Toda percepção atual é atravessada por lembranças virtuais que se atualizam conforme as exigências da situação presente. A imagem percebida não é nunca puramente presente, mas sempre uma síntese temporal, na qual passado e presente se interpenetram. Por isso, a imagem, em Bergson, não pode ser pensada como algo fixo ou espacializado, mas como um acontecimento inscrito no tempo vivido.

É justamente esse núcleo do pensamento bergsoniano que Gilles Deleuze retoma e radicaliza em *Cinema 1 – A imagem-movimento* (1983). Deleuze reconhece em Bergson a descoberta decisiva de uma ontologia das imagens fundada no movimento, e afirma que o cinema, longe de trair essa filosofia, é capaz de torná-la sensível. A imagem cinematográfica não é uma soma de imagens imóveis às quais se acrescentaria artificialmente o movimento; ela é, desde o início, imagem-movimento, isto é, movimento dado diretamente como imagem.

Inspirando-se em *Matéria e Memória*, Deleuze descreve o cinema como um exemplo de imagens-movimento que agem e reagem umas sobre as outras. Quando essas imagens são reportadas a um centro de indeterminação – análogo ao corpo vivo em Bergson – elas se diferenciam em três grandes modalidades: imagem-percepção, imagem-ação e imagem-afecção. A imagem-percepção corresponde ao modo como o mundo aparece em função de um ponto de

vista; a imagem-ação expressa as respostas do corpo às situações; a imagem-afecção ocupa o intervalo entre percepção e ação, manifestando-se como qualidade, intensidade ou potência sensível.

Essas distinções não introduzem uma psicologia do cinema, mas aprofundam a ontologia da imagem proposta por Bergson. O que está em jogo não é o conteúdo subjetivo das imagens, mas os modos de articulação do movimento e do tempo. A imagem-movimento, tal como Deleuze a concebe, é um corte móvel de um todo que muda, um bloco de espaço-tempo que exprime diretamente a duração. O cinema torna visível aquilo que, em Bergson, é pensado conceitualmente: o real como devir, variação contínua e criação.

Essa articulação entre Bergson e Deleuze permite compreender a imagem não como representação do mundo, mas como modo de existência, como acontecimento temporal. Pensar a imagem dessa forma implica abandonar uma concepção estática do conhecimento e da experiência, abrindo espaço para uma filosofia – e, no horizonte desta tese, para uma educação – atenta ao movimento, à sensibilidade e à criação. A imagem deixa de ser aquilo que fixa o real e passa a ser aquilo que o acompanha em sua transformação.

Nessa perspectiva, a concepção bergsoniana da imagem revela-se indissociável de sua crítica mais ampla às formas de apreensão abstrata e homogênea do real. Ao pensar o mundo como um campo de imagens em movimento, Bergson desloca o olhar da fixidez espacial para a experiência temporal concreta, marcada pela continuidade, pela variação e pela criação. A imagem, compreendida como acontecimento inscrito na duração, não pode ser separada de uma concepção de tempo que recusa a homogeneização dos instantes e a redução da experiência a uma sucessão mensurável. É nesse ponto que a reflexão sobre a imagem conduz necessariamente ao problema do tempo vivido, preparando o terreno para a crítica bergsoniana ao tempo abstrato e matematizado que organiza não apenas o pensamento científico moderno e contemporâneo, mas também as formas de vida social e institucional.

No *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, Bergson (2020) expõe claramente a sua crítica ao modo como a filosofia substitui a duração real pela ideia desse tempo homogêneo, que hodiernamente simboliza um modo de viver uno e inflexível, apresentando-se como sinônimo de igualdade de momentos, de natureza e de atos. O que o autor defende é o tempo heterogêneo, que se volta para a vida psicológica, uma vida contínua, com interpretação dos estados internos, permeada de mudanças e de movimento. Após essas explicações sobre a concepção de tempo que Bergson chama de *duração* e sobre a concepção do tempo matematizado, deixo para reflexão o questionamento: qual o tempo da educação? Estamos educando segundo o tempo do relógio ou segundo o tempo da vida?

## 2.2 A CONSCIÊNCIA NO/DO MUNDO

A *duração* e o movimento interferem na educação? De que forma a consciência contribui para a educação e para a formação do ser humano? Onde se localizam as lembranças? Qual a relação entre o cérebro, a consciência, as imagens e as lembranças? A partir dessas perguntas fundamentais, nesta seção explanaremos sobre a passagem do *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência* (2020) para a obra *Matéria e Memória*, outro importante escrito de Bergson (2010), para que possamos explicitar a relação entre o corpo do ser humano e seu espírito. Para o desdobramento e a afirmação de que existe algo não mecânico intrínseco do corpo, Bergson investiga conceitos próprios da Psicologia – área em pleno desenvolvimento e elaboração no momento da escrita de *Matéria e Memória*. Para isso, ele se ocupa da análise e do estudo sobre a consciência, a memória, a lembrança e a percepção.

No final do segundo capítulo de *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, Bergson escreve: “É que a duração e o movimento são sínteses mentais, e não coisas; é que, se o móvel ocupa um depois do outro os pontos de uma reta, o movimento nada tem a ver com essa reta” (Bergson, 2020, p. 80). Mas o que é o movimento? Como o movimento pode ser interpretado pela mente humana? Perguntas como essas fazem com que passagens citadas na tese de doutorado de Bergson como estas acima sejam investigadas e questionadas neste trabalho. Na referida passagem, fica explícito que o movimento não tem a ver somente com a mecânica, mas com as influências do movimento no e do corpo. Os estudos demonstram que o corpo não é composto somente pela parte mecânica, mas que existe um “algo a mais”, o qual pode ser desvelado, junto à Psicologia e à Filosofia contemporâneas, com ajuda dos estudos sobre a consciência. Em uma caminhada, por exemplo, o cérebro é o grande responsável por levar uma espécie de mensagem que faz com que o corpo, nas suas disponibilidades, se locomova. Assim, o movimento da caminhada não é apenas questão de quantidade de espaço percorrido em um determinado tempo, mas de quanto o corpo se esforçou para realizar o processo de locomoção a partir de escolhas feitas. O cérebro é um órgão que funciona conforme estímulos e respostas, cujos processos não são mensuráveis. Este tipo de processo é o que nos interessa.

Por anos, os especialistas na área da saúde acreditaram que o andar é uma memória-hábito ou marco de desenvolvimento, isto é, uma atividade desempenhada exclusivamente pelo sistema neurológico e motor. O ato de andar ocorreria de uma maneira “automática” no adulto,

que já aprendeu todo o processo, mas, nas crianças, o amadurecimento do cérebro não é algo que acontece rápido e o ato de andar se torna, antes de tudo, um aprendizado duradouro.

O andar é também um processo mecânico, mas que precisa de um amadurecimento que ocorre de dentro para fora em uma criança com aproximadamente 1 ano de vida, visto que ela precisa de força, estabilidade, equilíbrio, mudança na forma de ver as coisas e o mundo, movimento e mudança nos músculos e ossos (Siegel; Bryson, 2015). Ele acontece dos pés em direção à cabeça. Em face disto, podemos observar que discussões de natureza própria da neurociência contemporânea abrem, também, para o confronto com as perspectivas bergsonianas. O andar é um exemplo de que o movimento implica a mobilidade de um corpo que aprende a se locomover de maneira lenta e gradual, pois, além de ser um ato mecânico, as crianças precisam de experiência, de tentativas e de segurança. Esse processo permanece na consciência de maneira viva, mas que nem sempre precisa ser lembrado por um adulto, tal que esse processo na rotina humana se torna imperceptível. Uma das grandes discussões da psicologia freudiana<sup>21</sup> na contemporaneidade é de como a infância interferiu na vida adulta do sujeito. Na perspectiva freudiana, a infância não é entendida como uma etapa neutra ou meramente preparatória, mas como um período estruturante da subjetividade. Vivências precoces, relações afetivas, conflitos, frustrações e modos de vínculo deixam marcas duráveis, muitas vezes inconscientes, que reaparecem na vida adulta sob a forma de comportamentos, sintomas, escolhas e modos de se relacionar. Discutir sobre as infâncias implica em refletir sobre como o passado vivido continua operando no presente, não como simples lembrança, mas como força ativa na constituição do sujeito.

Na filosofia bergsoniana, o ser humano é composto por matéria viva e por espírito, esses que são formados por lembranças de “imagens” que se adquirem ao longo da vida e, também, no caso do corpo de células que se desenvolvem a partir das mudanças ocorridas pela evolução da espécie. Em *Matéria e Memória*, Bergson nos mostra que a lembrança ocorre no espírito, tanto que, quando uma pessoa sofre um acidente que afeta o cérebro, pode-se afirmar que não foi a lembrança que foi afetada, mas o meio de conectar o cérebro ao presente. Portanto, a lembrança não se localiza no cérebro, mas na consciência.

A consciência conserva, organiza as percepções do mundo exterior para estabelecer uma espécie de ligação entre o passado ao presente. O conceito de multiplicidade aproxima-se da

---

<sup>21</sup> Freud em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria* (“O caso Dora”) (2016), faz um estudo da sexualidade infantil.

qualidade<sup>22</sup> quando relacionado às imagens e à consciência - estamos nos referindo ao ato de tecer ao longo da vida, em um processo contínuo de formação- compondo-se como memória, dando ao ser humano o sentimento da *pura duração*<sup>23</sup>. Essa forma de multiplicidade é o contato com as “profundezas da alma” (Bergson, 2020, p. 81), um processo que implica a própria dinamicidade da vida e um equivalente emocional<sup>24</sup>. Entretanto, como já mencionado, temos “(...) o hábito profundamente enraizado de desenvolver o tempo no espaço” (Bergson, 2020, p. 81). Esse tempo espacializado é objeto de discussão sobre a multiplicidade quantitativa.

Um importante processo para o ser humano que se educa é mergulhar nas profundezas da alma de forma a atingir a consciência, revelando a si próprio o que realmente acredita e quer. É através desse processo que o “eu interior” atinge os mais nobres sentimentos humanos como, por exemplo, o amor e o conhecimento (Bergson, 2020). Por isso, é preciso observarmos mais de perto as dinâmicas do processo escolar. O que a escola está apresentando de imagens para a consciência do ser humano que ali está? Como estimular o contato dos sujeitos consigo mesmo?

Bergson (2020) questiona importantes conceitos para a Psicologia que se desenvolvia e praticava em seu tempo e que estão presentes e intervêm na educação contemporânea. O filósofo francês discute a existência de duas formas de apresentação do *eu*, essas que se complementam e se misturam no viver humano. Sobre o *eu profundo*, ele destaca que é uma forma de apresentação do *eu*, como se fosse uma parte da consciência responsável pelo sentir e se permitir viver de forma amorosa; “O eu interior, aquele que sente e que se apaixona, aquele que delibera e se decide, é uma força cujos estados e cujas modificações se penetram intimamente e sofrem uma alteração profunda, desde que os separemos uns dos outros para desdobrá-los no espaço” (Bergson, 2020, p. 83). O *eu profundo* admite uma espécie de *amor fati*, capaz de conceder ao homem a consciência de que certas coisas e situações saem da sua zona de conforto e do seu controle. O *eu profundo* assume as incertezas da vida, aceita o processo da própria vida acontecendo, enquanto o *eu superficial* é marcado pela sociedade e seus mais diversos julgamentos, não permitindo muitas vezes que o indivíduo humano se mostre

---

<sup>22</sup> Geovana Monteiro nos chama atenção para a compreensão de multiplicidade qualitativa em: “[...] a multiplicidade peculiar que faz da duração uma e várias consiste em um “progresso qualitativo” semelhante ao ritmo, à cadência de uma melodia, mas que o [...] interpretamos no sentido de uma mudança de grandeza, porque gostamos das coisas simples” (Bergson, s.d., p. 18-19). Em verdade, o que compõe a multiplicidade qualitativa, a própria duração ela mesma, são diferenças de natureza, jamais de grandeza. Deste modo, a duração pura se nos apresenta como um elo de conservação entre os momentos distintos de um mesmo fluxo.” (Monteiro, G., 2007, p. 2).

<sup>23</sup> A discussão sobre a relação entre imagem, consciência e lembrança será aprofundada posteriormente através da obra de Bergson, a saber: *Matéria e memória*.

<sup>24</sup> Sobre o equivalente emocional, há uma prática evidenciada por Bergson que é muito comum hoje: os comerciantes não colocam números inteiros em seus preços para denotar um número/valor inferior, mas acrescentam nas unidades decimais números altos.

como é, no íntimo da sua alma, devido a um mundo social que se apresenta com a cultura e os valores morais restritivos (Bergson, 2020). Com isso, podemos observar que as duas facetas do eu constituem, conforme o autor, o ser humano como um processo dinâmico e essencial na relação com a vida em sociedade. A vida se torna, em determinados momentos, um equilíbrio, uma junção ou uma “separação” desses “eus”.

Um bom exemplo discutido por Bergson e que ainda é utilizado pela psicologia contemporânea é o sonho:

O sonho nos coloca justamente nessas condições, pois o sono, ao amenizar o jogo das funções orgânicas, modifica sobretudo a superfície de comunicação entre o eu e as coisas exteriores. Não mais medimos a duração, e sim sentimos – de quantidade ela volta ao estado de qualidade (Bergson, 2020, p. 83).

Essa passagem traz um convite, ao ser humano que se educa, a pensar e a viver a *duração* diariamente, mesmo que seja através do repousar noturno. Todos os dias, o cérebro humano precisa descansar e, por conta disso, dorme. O estado de vigília é o estado desperto, o sujeito atinge a *duração* como um momento de relaxamento total e de contemplação, o que revela o quanto ele é um ser qualitativo. Também nesse estado, ele tem acesso ao mais profundo do seu *eu profundo*, uma vez que está pelo menos parcialmente isolado de todo o mundo social exterior, imerso em sua vida mais interiorizada.

Conforme Bergson (2020), o viver permite que a consciência diferencie dois tipos de multiplicidade: uma *multiplicidade confusa* – que corresponde o espectro tempo-qualidade – e uma *multiplicidade distinta* – que corresponde o espectro tempo-quantidade. Esse tipo de compreensão nos faz perceber que somos seres de movimento e de ciclos. O ser humano é o único animal que possui a ideia de que irá morrer porque compreende a sua finitude. Em *A evolução criadora*, Bergson (2001, p. 25) trata da consciência que o ser humano possui acerca de sua finitude, quando diz: “Se considerar o meu corpo em particular, descubro que, tal como a minha consciência, ele amadurece gradualmente da infância à velhice; tal como eu, envelhece”. Essa ideia só pode ser entendida devido a essa dupla compreensão da multiplicidade na consciência que se adapta, adquire experiências e *lembranças-imagem* ao longo da vida. Nela, admite-se que o envelhecer é um processo da vida e não uma ilusão, mas uma necessidade que implica perceber, reconhecer, aprender e lembrar – todas estas ações presentes na consciência e na coletividade: “Parece que esses objetos, continuamente percebidos por mim e incessantemente pintados em meu espírito, acabaram por tomar emprestado algo de minha existência consciente – como eu, eles viveram e, como eu,

envelheceram” (Bergson, 2020, p. 85). Nesse sentido, o ser humano é um ser que se apresenta à sua temporalidade através da sua compreensão em relação aos outros seres e aos objetos, que também envelhecem.

Bergson traz para a discussão sobre a consciência uma imagem muito utilizada em outras obras, como, por exemplo, a do véu em *O Riso* (2018). Segundo o autor, tudo que modifica o estado geral do eu, modifica a ideia. Entretanto, ele explica que algumas ideias permanecem ofuscadas na consciência, e que o ser humano só é capaz de se lembrar delas quando ocorre algum tipo de gatilho ou de provocação. As percepções se associam às lembranças, assim como também portam outras percepções. Por isso, para uma lembrança se tornar viva, ela precisa retomar a percepção do corpo onde se inseriu pela primeira vez<sup>25</sup>.

A consciência não atua como um elemento externo que se acrescenta ao processo educativo; ao contrário, a educação consiste precisamente na própria transformação da consciência. Trata-se da constituição de modos de pensar capazes de articular reflexão, sensibilidade e discernimento ético, permitindo ao sujeito compreender a experiência vivida e situar-se diante dela de maneira menos automática e mais criadora. Nesse horizonte, a filosofia torna-se importante não por oferecer valores prontos, mas por favorecer formas de pensamento que ampliem a abertura ao outro, à vida comum e à criação de modos de existência menos marcados pela violência, pela indiferença e pelo fechamento moral. É por essa razão que Bergson se dedica a essa problemática: educar-se – processo que é sempre a autoeducação – implica modificar a própria consciência por meio da atenção e do estudo, de modo que ela se aproxime do real tal como ele se dá. Tal movimento constitui a condição mesma da liberdade e da responsabilidade ética e, não menos importante, da possibilidade de felicidade. Nesse horizonte, educação e filosofia não se distinguem, mas convergem como práticas de formação da consciência em sua relação viva com o real.

De acordo com Bergson (2020), a consciência não se reduz a um estado único e homogêneo, podendo apresentar diferentes graus de tensão e profundidade. Em seus níveis mais profundos, ela se aproxima da experiência qualitativa da duração, permitindo ao sujeito uma relação mais interiorizada e atenta com a vida. Nesse sentido, voltar-se para a qualidade não significa acumular imagens ou representações, mas ampliar a capacidade de atenção à experiência vivida. É justamente essa atenção mais profunda à vida que possibilita ao ser humano agir de modo menos automático e mais consciente nas relações consigo, com os outros e com o mundo. É próprio do ser humano viver no coletivo, na sociedade. O ser humano não

---

<sup>25</sup> Bergson afirmará que entre a percepção e a lembrança ocorre o fenômeno de endosmose, ou seja, se diferem, mas se unem estando em um mesmo sistema.

se constitui isoladamente, mas se forma, se reconhece e se desenvolve na convivência com outros, por meio da linguagem, da cultura, do trabalho e das instituições. Viver em sociedade não é apenas uma circunstância externa ou histórica, mas uma condição constitutiva da experiência humana: é no coletivo que o sujeito aprende a significar o mundo, a si mesmo e aos outros, assumindo responsabilidades, valores e modos de agir compartilhados.

Considerando-se, pois, as necessidades e as dinâmicas atuais criadas pela sociedade para quantificar, medir e valorar o tempo, para um viver de uma forma metódica e sistematizada, Bergson, com sua reflexão, nos convida ao retorno pessoal, ao contato com nosso eu mais profundo e reflexivo. Na educação, os apelos e as influências do sistema manifestam-se de maneira contínua e, muitas vezes, naturalizada, incidindo diretamente sobre as percepções, a consciência e a memória dos sujeitos. A organização rígida do tempo escolar, fragmentado em horários e disciplinas, educa para um tempo homogêneo e mensurável, enquanto as avaliações quantitativas – notas, provas e *rankings* – orientam a consciência para a lógica do desempenho e da comparação. Os currículos prescritivos e a linguagem técnico-burocrática reforçam uma relação instrumental com o saber, favorecendo a memorização funcional em detrimento da compreensão significativa. Soma-se a isso o uso crescente de tecnologias educativas pautadas pelo controle, pela rapidez e pela produtividade, bem como a cultura da aceleração e do rendimento precoce, que tensiona os tempos de aprendizagem e de amadurecimento. Esses dispositivos não atuam apenas como estruturas externas, mas configuram modos de perceber, lembrar e atribuir sentido à experiência educativa, moldando subjetividades mais ajustadas às exigências do sistema do que às necessidades da vida. Por isso, é preciso estarmos vigilantes sobre esses processos.

A passagem do *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência* (publicado em 1889) para *Matéria e Memória* (publicado em 1896) ocorreu justamente com a discussão sobre o conceito de imagem e as suas influências na consciência e na memória. Ainda no prefácio, Bergson coloca uma antiga problemática da história da filosofia: a relação e a diferenciação entre corpo e espírito. Ele propõe que essa distinção seja investigada através do estudo sobre a memória, a qual foi vista por muitos neurologistas como tendo sua morada no cérebro. Mas qual a relação entre cérebro e memória? Bergson afirma que o cérebro é o grande responsável pela parte mecânica, enquanto a memória se localiza parte no corpo e parte no espírito, o que não permite que a vivência possa se repetir. Essa problemática do cérebro ser visto como o grande responsável pela mecânica do corpo é, ainda, uma discussão contemporânea, como por exemplo na neurociência. Em uma ressonância magnética o que se vê é, puramente, a parte mecânica. Entretanto, o ser humano e tantos outros seres possuem consciência, caso contrário,

se os seres que possuem cérebro agissem apenas pelo mecanicismo, seriam como robôs e operariam unicamente por causa e consequência.

Para a educação os impactos seriam profundos e preocupantes. Em primeiro lugar, a educação reduzir-se-ia a um processo de condicionamento, no qual aprender significaria apenas adquirir respostas corretas, previsíveis e mensuráveis, anulando a liberdade, a criatividade e a responsabilidade do sujeito. O ato educativo deixaria de ser formativo para tornar-se meramente técnico, voltado à adaptação eficiente ao sistema e não à construção de sentido. Nesse cenário, não haveria espaço para a experiência, para a dúvida, para a reflexão ética ou para a invenção de novos modos de existir; a memória seria apenas armazenamento, a atenção apenas reação, e o pensamento apenas cálculo. Uma educação fundada exclusivamente no mecanicismo comprometeria aquilo que constitui o humano em sua singularidade: a capacidade de escolher, de criar, de responder ao mundo e de se transformar.

O incômodo que atravessa esta tese diante da concepção mecânica de mundo reside precisamente no modo como ela compromete dimensões intrínsecas da condição humana – liberdade, responsabilidade e ética – que são constitutivas de qualquer projeto educativo que se pretenda formativo. Pensar o mundo exclusivamente sob o regime do mecanicismo significa concebê-lo como uma totalidade regida por relações causais necessárias e previsíveis, nas quais não há espaço efetivo para a escolha e para a criação. Nessa perspectiva, a educação tende a reduzir-se a um processo de adaptação funcional a um sistema previamente dado, esvaziando-se de sua potência ética e política. Como já indicava Immanuel Kant, a alternativa entre o determinismo mecânico e a afirmação da liberdade não é um problema meramente teórico, mas uma exigência prática: sem liberdade, não há responsabilidade moral, e sem responsabilidade, a ética perde seu fundamento. É justamente essa implicação que torna problemática a naturalização de um mundo inteiramente mecânico no campo educativo, pois, ao negar a possibilidade de ação livre, ele inviabiliza a formação de sujeitos capazes de responder por seus atos e de atribuir sentido à própria experiência. Em diálogo com Henri Bergson, sustenta-se, portanto, que educar implica afirmar a irredutibilidade da vida à mecânica, reconhecendo a consciência como lugar de criação, decisão e abertura ao novo – condição mesma de uma educação comprometida com a ética, a liberdade e a dignidade do existir humano.

No pensamento construído em *Matéria e Memória*, Bergson anuncia o excesso e a não abertura ao diálogo provocado tanto pelo idealismo quanto pelo realismo. Além disso, demonstra que ambos acabam no extremismo e viciam a teoria da memória, visto que, para essas duas correntes filosóficas, as percepções são “alucinações verdadeiras” que se localizam fora do sujeito (Bergson, 2010, p. 71). Almejar por um pensamento harmonioso na história da

filosofia faz com que ela se torne sempre viva e renovada. No caso de Bergson, seu objetivo é fazer o verdadeiro trabalho filosófico: o pensamento crítico e investigativo. Dessa forma, o pensador centra-se sobre pensar como o corpo é afetado e construído por um conjunto de imagens. Entretanto, o corpo, considerado enquanto matéria, constitui igualmente uma imagem entre as demais imagens.

E que imagens são essas? São as imagens que o ser humano vê em seu dia a dia e que interferem diretamente na sua existência e na sua forma de compreender o mundo. Essas imagens não são as do senso comum, pois ele as fornece junto a percepções “com os olhos” de uma sociedade visto que as representações das imagens já foram modificadas conforme a cultura e a sociedade em que se vive. Por isso, quanto mais se vive, mais imagens são criadas de e para uma vida. No primeiro capítulo da obra *Matéria e Memória*, Bergson (2010) afirma que o papel do corpo é selecionar as imagens para a representação. De acordo com o autor, para esse fim o corpo faz uma espécie de seleção regida pelos sentidos que escolhem quais as imagens são adequadas ao presente a partir da seleção feita à memória. As imagens que se ocupam do exterior ao corpo são apenas percepções e as que o habitam são as que lhe afetam, ou seja, as afecções.

Como a própria etimologia da palavra *afecções* sugere, são as imagens que deixam o corpo afetado, e que o influenciam e o modificam. Os estímulos que o corpo recebe fazem com que essas imagens sejam lembradas, nas palavras do autor, como um “convite a agir” (Bergson, 2010, p. 12).

Nesse sentido, podemos perceber, por exemplo, que o ser humano, ao nascer, já traz consigo lembranças modificadas e selecionadas. Os estudos contemporâneos da Filosofia, da Medicina e da Psicologia vêm demonstrando o quão benéfico, quando possível, é o nascer<sup>26</sup> e o viver em um ambiente com luz natural (Brasil, 2014, p. 78) e sons que remetem aos da natureza. A criança imediatamente desperta para a vida, abrindo seus olhos e procurando, rapidamente, o seio da mãe. O bebê parece trazer em suas células um despertar para a vida e a necessidade da conexão com a mãe. Esse movimento é regido pela lei da natureza. Com o tempo, entretanto, os seres humanos começam a comparar as lembranças e a trazer as imagens para a consciência, a fim de saber como agir e diferenciar os sentimentos e as sensações. Por isso, se pode dizer que há algo em comum entre todos os seres que se locomovem no planeta Terra: a lembrança que todos criam dos movimentos para referenciar uma situação ameaçadora ou perigosa.

---

<sup>26</sup> Knup; Paul, 2018, p. 2621.

A natureza do ser vivo mostra-lhe exatamente como se mover instintivamente. As diferenças e as semelhanças entre os seres vivos do planeta ocorrem conforme a sua representação corporal (Bracci; Caramazza; Peelen, 2015). Os seres percebem a sua existência e a capacidade de dar continuidade à sua espécie, conforme a semelhança que estabelecem entre seus corpos. Dentro da mesma espécie se classifica a peculiaridade de cada ser vivo ao perceber como ele próprio se movimenta. Na Neurologia se diz que tanto os nervos quanto o cérebro são formados por imagens que são “jogadas” para o restante do corpo. Nossas células trazem lembranças que nos remetem à ação, assim como, por exemplo, uma caravela portuguesa (*Physalia physalis*) joga toxinas ao ser tocada. Nesse sentido, tanto os animais racionais quanto os irracionais sabem exatamente o que fazer e como agir por uma memória trazida pelas células do seu corpo; entretanto, os racionais são capazes de pensar na forma crítica da ação e do seu ato. É como ocorre em uma engrenagem; o corpo é deslocado através dos “movimentos centrífugos do sistema nervoso” (Bergson, 2010, p. 13) e os demais nervos são o que o coloca em movimento. Conforme argumenta Bergson (2010), essas imagens existem independentemente de o cérebro percebê-las, e isso nos leva a pensar que, apesar de olharmos para nós mesmos, ainda assim temos a sensação de que o mundo material faz parte do cérebro. Mas é ao contrário: o mundo material existe sem o cérebro; é o cérebro que pertence ao mundo material. Desse modo, o corpo se torna um centro de ação à medida que é influenciado pelas imagens. Os corpos são movimento instigantes que dependem da maneira como são observados, pois, se olharmos para a nossa consciência teremos a sensação de que as imagens estão nos influenciando, enquanto, para o outro, também somos uma imagem que apenas o instiga.

Para definir as imagens, Bergson (2010) se utiliza de metáforas, principalmente, sobre pinturas e fotografias. Ele questiona a concepção idealista subjetiva e a realista materialista para investigar o conceito de *imagem*, pois enquanto o realista parte de imagens que são oferecidas pelo universo e que se prolongam em um mesmo plano indefinidamente, tendo-se a aceitação de que existem percepções entorno de uma única imagem, o idealista parte dessa percepção afirmando que a imagem central é o seu corpo e as demais imagens se regulam a partir dele. Sobre isso, Bergson explicita sobre a percepção que se tem do corpo ao afirmar: “Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento” (Bergson, 2010, p. 14), mas também recebem movimento. O que Bergson propõe é uma interseção e uma ressignificação entre ambos os pensamentos. Para tal proposta, ele atira seus leitores e leitoras a pensarem o conceito de *imagem-movimento*. Nesse sentido, o corpo é algo que age e sofre reações, mas possui a capacidade e o discernimento de escolher qual imagem quer perceber. O corpo, enquanto imagem entre imagens, encontra-se

atravessado por múltiplas influências que lhe transmitem movimentos e solicitam respostas; no entanto, essas solicitações não se traduzem automaticamente em ações. Entre a ação possível e a ação realizada, instaura-se um intervalo – um tempo de hesitação, de interpretação e de escolha – que não é mensurável nem previsível, pois pertence ao tempo vivido da consciência. É neste ponto que consiste a liberdade bergsoniana: não se trata de uma liberdade absoluta, mas de uma *escolha* entre as diferentes possibilidades que lhe são oferecidas. Dessa forma, a liberdade não consiste em agir fora das condições dadas, mas em responder de modo singular às situações que se apresentam, segundo a história vivida, a memória incorporada e o modo próprio de sentir e compreender o mundo. A escolha não se dá entre opções previamente determinadas e equivalentes, mas emerge de um processo contínuo no qual passado e presente se interpenetram, conferindo à ação um caráter criador. Desse modo, quanto mais a ação expressa a totalidade da duração do sujeito – isto é, quanto mais ela é fiel ao seu modo singular de existir –, mais livre ela é. A liberdade, em Bergson, não é um atributo abstrato do sujeito, mas um grau de intensidade da vida, que se afirma na capacidade de diferir, inventar e criar respostas novas diante das múltiplas imagens que solicitam o corpo.

A educação, portanto, torna-se um espaço privilegiado de cultivo da liberdade, na medida em que pode favorecer experiências que não se reduzam à repetição mecânica, à adaptação passiva ou à resposta automática aos estímulos. Quando o processo educativo respeita o tempo vivido do aprender – seus ritmos, hesitações e desvios –, ele abre a possibilidade de ações mais conscientes e criadoras. Ao contrário, quando submete o aprender a uma lógica homogênea, mensurável e exterior ao sujeito, reduz o intervalo entre estímulo e resposta, empobrecendo a experiência formativa e restringindo o exercício da liberdade. Tal redução incide diretamente sobre o modo como o sujeito se relaciona com o campo das imagens.

Na concepção bergsoniana, a imagem é movimento, mas cabe a nós selecionarmos qual delas queremos apreender, para impulsionarmos a roldana do movimento. Um exemplo claro disso é quando enxergamos uma cor que se modifica quando nos afastamos ou nos aproximamos dela. Também o odor é um outro caso para ilustrar o que Bergson (2010) quer dizer, pois o afastamento e a aproximação interferem nitidamente na ação imediata do corpo. Por isso, a vivência para Bergson é tão importante: quanto mais vivência, mais experiência, a qual amplia a forma do corpo agir dentre as possibilidades que lhe são ofertadas. O corpo se torna um centro de impulso para o movimento se efetivar. Ele funciona para as imagens como a bússola que se desloca de um ponto geográfico: cria estratégias para representar a imagem, mas, *em si e por si*, ele não pode gerar imagem.

Uma bússola que se desloca de um ponto geográfico indica que a referência de orientação deixou de ser fixa. Em termos literais, isso significa que o ponto para o qual a bússola aponta (o norte magnético) não coincide perfeitamente com um ponto geográfico estável e pode variar conforme o lugar, o tempo ou o campo magnético da Terra. A orientação não é absoluta, mas relativa a condições específicas. Podemos perceber que a bússola é um instrumento funcional: ela opera por correlação com um campo magnético e indica uma direção. Ela não cria o norte, nem produz uma imagem do espaço; apenas sinaliza uma orientação possível a partir de relações já dadas. Do mesmo modo, o corpo funciona para as imagens. Na concepção do outro ser humano, o corpo é virtual. Quando discutimos que, ao discutir educação, a pequenez do ser humano entra em cena, estamos reconhecendo uma dimensão ontológica incontornável: o universo não depende da existência singular de cada indivíduo para continuar existindo. Galáxias se expandem, estrelas nascem e morrem, ciclos naturais se sucedem independentemente da presença humana. Nesse horizonte cósmico, cada pessoa é ínfima em extensão, duração biológica e força material. A vida individual é breve quando comparada à idade do universo; é localizada quando comparada à vastidão do espaço; é frágil quando comparada às forças que regem a matéria e o tempo.

Entretanto, essa constatação não conduz à insignificância absoluta, mas a uma tensão fecunda. Se, por um lado, o universo prescinde de nós, por outro, cada existência singular carrega uma potência de sentido que não se reduz à sua escala física. O ser humano é pequeno em dimensão, mas não necessariamente em intensidade. Cada indivíduo, ao viver, agir, pensar e educar, imprime marcas - afetivas, culturais, simbólicas - no mundo que habita. Por enquanto, sua energia não altera o curso das estrelas, mas transforma relações, histórias, comunidades. Por isso, podemos afirmar que cada indivíduo deixa um pouco da sua energia no mundo em que vive.

No campo da educação, essa consciência da pequenez pode produzir humildade e responsabilidade ao mesmo tempo. Humildade, porque reconhece que não somos o centro do cosmos; responsabilidade, porque compreende que, apesar de pequenos, participamos da tessitura do mundo humano. Educar, nesse sentido, é trabalhar nessa escala intermediária: entre a vastidão indiferente do universo e a delicadeza singular de cada vida. É reconhecer que somos breves na história cósmica, mas decisivos na história uns dos outros.

A partir desse conceito de como o nosso corpo influencia e é influenciado pelas imagens que os outros corpos nos oferecem, podemos pensar, agora, sobre qual conceito de matéria reside no pensamento bergsoniano: “Chamo de matéria o conjunto de imagens, e de percepção da matéria, essas mesmas imagens relacionadas à ação possível de uma certa imagem

determinada, meu corpo” (Bergson, 2010, p. 16). Com essa afirmação, propomos, nesta tese, pensar o ser humano em processo de educação, refletindo sobre quais imagens afetam e moldam nossos corpos e quais escolhemos repelir, na perspectiva de contribuir para a construção de um mundo mais educado, mais ético e socialmente justo.

De acordo com Bergson (2010), a percepção depende diretamente dos movimentos moleculares que se fazem e se refazem dos nervos centrípetos e centrífugos, em direção aos centros nervosos. Essa complexidade do funcionamento corporal, tanto psicológica quanto biológica, influencia diretamente no universo à medida que de uma imagem vão se criando outras, pois, “(...) o universo é imagem” (Bergson, 2010, p. 17), isto é, o universo se reformula ao longo da sua existência conforme as imagens que são produzidas por todos os seres vivos e mortais que dessas formam outras concepções e imagens que permitem o movimento da vida. Nesse sentido, o universo é imortal, mas os seres mortais que passam por ele vão reconstruindo-o. De acordo com o autor, o que confere sentido à matéria é a consciência.

A relação entre a interioridade e a exterioridade das imagens ocorre somente entre elas próprias. Uma imagem será interior à outra tendo em mente que ela foi o *a priori* de outras, ou em outras palavras, quando ela é geradora. Se considerarmos o universo, podemos perceber que a mesma imagem pode entrar em dois sistemas diferentes, como é o caso da ciência e da consciência. Assim, quando a imagem pertence à ciência, ela possui um valor absoluto, que lhe confere sentido para o saber; já quando pertence à consciência, a sua utilidade ocorre em concomitância ao *corpo* individual e particular de cada indivíduo, pois uma imagem pode possuir diferentes significações de acordo com o modo como lhe foi apresentada, com o momento em que se vive, com a experiência ofertada naquele momento e com a linguagem que está sendo utilizada etc.

Na esteira destas reflexões, podemos observar que, no pensamento de Bergson (2010), há uma relação entre o idealismo e o realismo, ao mesmo tempo em que ocorre a ruptura com essas duas correntes filosóficas. Ele se propõe a uma ontologia que vê a vida como movimento e mudança necessária para a construção individual do ser humano e de todos os demais seres que tanto tende a contribuir para o mundo coletivo e para a sociedade. Entender a vida como um processo dinâmico, marcado pelo movimento e pela mudança contínua, e não como algo fixo ou previamente determinado. O ser humano e os outros seres vivos não estão prontos, mas se constroem ao longo do tempo, por meio das transformações que atravessam sua existência. Essas mudanças não dizem respeito apenas ao indivíduo isolado: ao se formar e se reinventar, cada ser contribui também para a constituição do mundo comum. A vida, pensada como

movimento, é ao mesmo tempo um processo de construção singular e uma força que alimenta e transforma o coletivo e a sociedade.

O ser humano é o único que necessita da sensação de previsibilidade e que carece da ciência como forma de apresentação e de afirmação do mundo, pois a ciência afirma-se como um prolongamento entre passado, presente e futuro. Esse prolongamento remete ao próprio viver no presente, o eu aqui e agora e que para viver bem precisa sempre conhecer o seu eu e o mundo em que habita, mas que se constrói a partir do seu passado e pode fazer uma previsibilidade do seu futuro retornando ao que está construindo e vivendo hoje.

Nesse âmbito, o papel do cérebro é puramente mecânico. Como ocorria nas centrais telefônicas, a imagem percebida percorre o *sulco de Rolando* (Bergson, 2010) para ser direcionada ao estímulo e ao movimento do órgão responsável. Desse modo, o sistema nervoso é o responsável por receber as excitações, que ocorrem de diferentes formas em animais pensantes e não pensantes. Quanto maior o perigo para a vida do animal, mais imediata é a reação e a percepção mais se aproxima do contato. Um bom exemplo são os répteis, que são animais que buscam uma reação rápida e precisa. Já os humanos possuem a percepção que é consciente, capaz, inclusive, de produzir e de compreender como elas surgiram.

A percepção é capaz de medir a ação do ser humano e de compreender quando um estímulo deve ser repellido. Assim sendo, o ser humano é a maior zona de indeterminação do universo, pois é o único ser capaz de avaliar racionalmente – e melhor – o perigo. Entretanto, todos os seres são zonas de indeterminação e funcionam como uma tela que precisa ser pintada. Os corpos se tornam pontos de recebimento e de propagação das energias recebidas; eles funcionam como centros em que a “ação real passe e que a ação virtual permaneça” (Bergson, 2010, p. 37). Nesse ínterim, algo virtual continua a existir no mundo mesmo após a morte – sejam pequenas partículas que vibram na terra, tornando-a mais fértil para novas sementes se tornarem árvores e frutos.

Bergson anuncia a seguinte lei relacionando tempo, espaço, percepção e ação: “a amplitude da percepção mede exatamente a indeterminação da ação consecutiva, e consequentemente enunciar esta lei significa: *a percepção dispõe do espaço na exata proporção em que a ação dispõe do tempo*” (Bergson, 2010, p. 29). Essa proporção tempo/espaço faz com que os seres vivos se tornem “centros de indeterminação” (Bergson, 2010, p. 34) no universo; as ações que lhe são exteriores se tornam percepções, os corpos se tornam um reflexo do feixe de luz que refletem e que retêm as imagens, levando em consideração onde cada ser vivo é capaz de influenciar, de realizar suas funções e de fazer a sua diferença no mundo.

Cumpra entendermos, entretanto, que essa seleção de imagens a partir da percepção não é totalmente consciente, tanto que isto pode interferir diretamente no processo do livre-arbítrio humano (Bergson, 2010). Assim, nenhum ser humano é portador de uma liberdade totalizante, pois como ocorre em um processo de refração da luz, ela pode mudar de direção e a percepção pode não fazer parte dessa primeira seleção de raios de luz, dando-lhe uma espécie de imagem alterada. Nesse caso, essa imagem não é a primária, mas uma imagem da imagem: “A percepção assemelha-se, portanto, aos fenômenos de reflexão que vêm de uma refração impedida; é como um efeito de miragem” (Bergson, 2010, p. 35). Apesar da seleção não ser totalmente consciente, a consciência é capaz de direcionar a percepção e fazer o discernimento do que servirá para o ser vivo.

A partir dessas proposições, podemos pensar qual é a relação entre a percepção, a consciência e o movimento interior da substância cerebral. Todas as imagens são portadoras de lembranças, as quais dizem respeito a experiências passadas que podem ter se modificado de acordo com as percepções presentes. Portanto, não significa que todas as imagens trazem um significado verdadeiro do que elas representam em sua interioridade, visto que elas são dependentes do que cada ser humano sentiu ao vivenciá-las quando foram percebidas. Neste ponto, significa dizer que as percepções são influenciadas por toda a vibração do universo, todas as energias e forças que fazem os átomos vibrarem; portanto, todos os seres são capazes de emanar energias para o universo,

Componha-se o universo com átomos: em cada um deles fazem-se sentir, em qualidade e em quantidade, variáveis conforme a distância, as ações exercidas por todos os átomos da matéria. Com centros de força: as linhas de força emitidas em todos os sentidos por todos os centros dirigem a cada centro as influências do mundo material inteiro. Com mônadas, enfim: cada mônada, como o queira Leibniz, é o espelho do universo (Bergson, 2010, p. 36).

Tendo em mente que Bergson conceituou o tempo como *duração*, passemos à afirmação de que a *consciência* percebe o tempo enquanto movimento e mudança. Por isso, uma concepção de liberdade é também trabalhada em *Matéria e Memória* em relação a uma perspectiva da teoria do conhecimento.

O supracitado autor quer entender a relação entre a percepção e o sistema nervoso. O sistema perceptivo está sempre presente em nosso eu interior, mas, para fazê-lo presente, e ele se apresentar de forma clara, o indivíduo deve se recordar de uma determinada imagem capaz de retomar apenas o objetivo ou momento específico com que a ação foi realizada. Além disso, todas as percepções são voltadas para um tempo, para uma *lembrança*, do momento em que

foram percebidas. A memória precisa selecionar as imagens diante de uma pluralidade de momentos em que estas foram sendo referenciadas. Ela se apresenta em função de dois movimentos: guardando lembranças que lhe foram geradas a partir das percepções imediatas e selecionando as imagens em nossa consciência para dar conhecimento e sentido às coisas.

A percepção se permite ser um elo entre as memórias e as visões instantâneas, visto que, ao receber excitações, o corpo pode se comportar de diferentes formas e maneiras. A escolha de como agir acaba retomando experiências passadas para que as reações retornem às antigas lembranças. Daí, que a relação entre passado e futuro ocorre nessas lembranças, que impulsionam a reação e repercutem na memória. Contudo, o passado pertence a uma vivência não atuante, mas hodierna na consciência.

A consciência da existência e do mundo é formada por imagens. Elas podem adormecer na memória e serem retomadas quando necessitamos, através da percepção consciente. Cumpre esclarecermos que existem algumas imagens que são chamadas de “objeto material” (Bergson, 2010, p. 33) e que, conforme o filósofo, apesar de termos a sua representação presente na consciência, elas não possuem a mesma representação para todos os seres humano, mas remetem a associações diferentes. Por exemplo, quando falo a palavra “parque”, cada ser humano pode pensar em um parque que pode remeter à infância ou ao lugar que cada um frequenta cotidianamente. Essa percepção é entendida pelo autor como “solidária” (Bergson, 2010, p. 33) em relação às outras imagens. Isto significa dizer que, em certo sentido, ela serve como continuidade de outras imagens-lembranças. É essa imagem que faz lembrar de outras.

Essas imagens-lembranças são de grande valia para a Psicologia, pois o profissional, às vezes, só consegue entender o processo que o paciente está passando se tiver o mínimo de contato com a percepção dessas imagens que podem estar presentes em uma alucinação ou em um sonho. O cérebro, por si só, não produz imagens, mas o que as seleciona é a consciência relacionando percepção e memória (Bergson, 2010). Nesse sentido, cabe à consciência produzir as imagens enquanto o cérebro é um órgão de ação que recebe a imagem e, logo em seguida, a transmite. Por isso, por exemplo, muitos cegos são capazes de selecionar imagens e de descrevê-las. Nestes casos, esses sujeitos não possuem a formação da imagem visual como espelhamento, mas possuem as imagens sonoras e as olfativas formando sua percepção do que se está referenciando<sup>27</sup>. Ou seja, o sistema nervoso compensa o que foi afetado dando diferentes estímulos virtuais e práticos.

---

<sup>27</sup> Conforme o estudo sobre a seleção de imagens por cegos. (Bergson, 2010, p. 42).

A função da matéria, do corpo, é criar movimentos. O sistema nervoso age no corpo como um sistema elétrico que produz descargas que estimulam, transmitem ou inibem os movimentos a serem realizados. Enquanto isso, ocorre a interpretação das vontades que fazem com que os seres humanos sejam capazes de se locomover, através de ações mecânicas, ou não. (Bergson, 2010). No entendimento de Bergson, se não existisse a percepção, os seres humanos que se movem seriam robôs que se movimentariam apenas para finalidades comandadas e programadas. Ao observarmos corpos que se movem, temos a impressão de que realizam sempre o movimento da mesma forma, mas Bergson é enfático ao afirmar que “(...) o caráter de movimento exteriormente idêntico é interiormente modificado” (Bergson, 2010, p. 45).

No caso dos cegos, esses movimentos não são mais estimulados pela visão, mas pelos sistemas tátil, auditivo e olfativo. Nesse caso, a capacidade de adaptação e de desenhar um novo arranjo se apresenta como a maravilha da percepção de agir sobre a matéria através da organização do cérebro. A confluência entre a consciência e as imagens, bem como entre o corpo e o espírito, ocorre através da integração da memória com a percepção, pois, à medida que a ação depende das imagens passadas ressignificadas ou até mesmo substituídas no presente, é possível enriquecer e aprimorar uma experiência. As lembranças fazem com que as imagens se tornem atuais e capazes de clarear as decisões do presente. Assim, o perceber se torna uma “ocasião do lembrar” (Bergson, 2010, p. 69), selecionando a possibilidade e o momento do grau de realidade para se tornar útil.

Com isso em mente, passamos à concepção da seleção e da percepção de exterioridade. Cumpre entendermos que a percepção de uma criança no início é impessoal, pois ela vai criando-a gradativamente, à medida que vai percebendo o mundo à sua volta e adotando o seu corpo como parte fundamental da representação. Nesse movimento, a criança não parte de si para depois perceber o entorno, mas, primeiro percebe o entorno para, depois, adotá-lo para si, ao tempo em que ela também se percebe. E assim deve ser a vida: primeiro perceber, analisar, para depois adotar as referências para si. “*Meu corpo* é o que se desenha no centro dessas percepções; *minha pessoa* é o ser ao qual se devem relacionar tais ações” (Bergson, 2010, p. 47). Segundo Bergson, os teóricos erram constantemente ao fazerem o processo inverso, ou seja, colocar o indivíduo em primeiro plano para depois observar a exterioridade. “Tudo se obscurece, ao contrário, e os problemas se multiplicam, se pretendemos ir do centro à periferia, como fazem os teóricos” (Bergson, 2010, p. 47).

Bergson acredita que nem o nosso próprio corpo, nem o do outro devem ser vistos como superiores, mas corpos que completam a natureza do existir mundano. É como se existisse um sistema de imagens cuja completude podemos chamar de mundo material. Isso significa dizer

que o *meu corpo* é apenas uma imagem nesse sistema. Portanto, quando se diz de uma imagem que é exterior, devemos compreendê-la como exterior tendo como referência o *meu corpo*.

A seleção de como agir é feita pela consciência. Entretanto, “(...) nossos sentidos têm necessidade de educação” (Bergson, 2010, p. 48). Nesse contexto, Bergson alude a um ajustamento pragmático da percepção ao mundo material, podendo nos levar a compreensão da educação como um exercício formativo da própria percepção. Assim, a pré-seleção de imagens e de referências realizada por nós, enquanto indivíduos, é feita a partir de sistemas que consideramos importantes e essenciais. Nesse sentido, Bergson (2010, p. 50) afirma que “perceber conscientemente significa escolher, e a consciência consiste antes de tudo nesse discernimento prático”, o que é importante para os diferentes indivíduos. Há muitas potências na memória quando nos referimos às habilidades, às necessidades e às escolhas possíveis dos diferentes seres, principalmente, os humanos. Na relação com as leis da natureza está a consciência, que fornece a possibilidade da ação com base nas experiências do espírito. A esse respeito, Bergson (2010) realça a importância de se investigar as sensações e as afecções geradas a partir do *meu corpo*, pertencentes principalmente ao *eu profundo*, mas que não deixam de relacionar, também, ao *eu superficial*.

A afecção possui uma natureza interessante: uma mistura, uma intersecção, do *meu corpo* com os corpos exteriores do universo. É, pois, “(...) aquilo que devemos extrair inicialmente da percepção para reencontrar a pureza da imagem” (Bergson, 2010, p. 60). Para expor sobre a afecção, é preciso retornarmos à percepção. O exemplo utilizado por Bergson, em *Matéria e memória*, é o de uma injeção e da dor que é provocada pela afecção entre a ação, quase imperceptível, da agulha ao tocar a pele: “o que seria, com efeito, uma dor separada do sujeito que a sente?” (Bergson, 2010, p. 54), ou seja, a dor não nasce instantaneamente nem de forma isolada, mas resulta de um processo relacional e contínuo entre a ação externa e a experiência interna do sujeito. No exemplo da injeção, a ação da agulha ao tocar a pele é quase imperceptível em si mesma; o que produz a dor é a afecção, o modo como essa ação incide sobre o corpo vivo e é sentida pela consciência. A dor não está simplesmente na agulha nem apenas na pele, mas no intervalo, na relação, no encontro entre uma ação mínima e a sensibilidade do corpo. Trata-se de um processo que se dá no tempo vivido, e não de um efeito mecânico imediato de causa e consequência.

Um mesmo fenômeno pode passar de percepção para afecção devido ao crescimento de intensidade provocado, pois a representação que cada ser vivo tem do universo é subjetiva, relativa e particular. O ser humano é um ser complexo, pois o seu modo de sentir dor é diferente dos demais animais: ele sabe dar significado à dor. Por mais que a dor seja insuportável, ele

tem racionalidade para pensar se ela gera ou não perigo de vida. Já para os outros animais, toda dor significa situação de perigo. Basta observar como um cachorro se recua ao pisarem no seu rabo. A dor para o humano é um esforço local para recuperar o membro lesado. Por isso, o ser humano julga se uma dor mínima pode provocar a perda da sua vida e/ou se uma dor forte (como de dente) pode ser ou não perigosa. A percepção, então, assume uma forma quantitativa à medida que se relaciona com a capacidade de ação do corpo em que o ser humano precisa avaliar se há ou não risco de vida para, por exemplo, procurar um atendimento de urgência.

Por outro lado, a afecção é a percepção que está no *meu corpo*, e, neste caso, corpo e objeto ocupam o mesmo lugar. Na relação com a afecção, outro conceito importante é o de *sensação*: ela liga o sensorio-motor ao cérebro e escolhe uma imagem para que seja a referência, a qual podemos chamar de “sensação afetiva” (Bergson, 2010, p. 64). Assim, dentro do conjunto de imagens, há uma que é peculiar, capaz de definir a personalidade e dar sentido de ser e de estar no universo: estamos falando da “imagem favorecida” (Bergson, 2010, p. 64), essa que é “[...] sede de afecção ao mesmo tempo que fonte de ação: é essa imagem particular que adoto por centro de meu universo e por base física de minha personalidade” (Bergson, 2010, p. 64). Diante disso, devemos esclarecer que a imagem favorecida é o corpo, não por ocupar uma posição privilegiada no sentido subjetivista, mas por constituir-se como o ponto de inserção da ação no universo das imagens. Ele é o centro de indeterminação no qual a matéria deixa de responder de modo automático às solicitações externas, abrindo um intervalo em que a memória e a consciência podem orientar a ação. É por meio desse intervalo que o corpo permite a introdução do novo no mundo, não como ruptura arbitrária da causalidade, mas como expressão criadora da duração vivida.

A percepção nos traz que a matéria e o espírito são entidades misteriosas. Na verdade, a natureza e todo o universo são misteriosos e, por isso, almejar conhecer o ser humano pelo corpo e pelo espírito pode levar ao equívoco. O que se pode conhecer são os atos realizados a partir da *ação*, os quais são testados pela consciência e nos permitem as modificações da vida. A consciência e a memória proporcionam à percepção exterior uma espécie de visão imediata do real; ambas se prolongam em um tempo que é o da vida. Portanto, digamos que, na percepção, há as “espessuras de duração” (Bergson, 2010, p. 74) e que a memória recebe e acomoda um número enorme de estímulos.

Ao estudar os conceitos de memória, percepção e consciência, Bergson (2010, p. 75) assume um dualismo: “(...) há na matéria algo além, mas não algo diferente, daquilo que é atualmente dado”, ou seja, a percepção pura propõe as indicações sobre a natureza da matéria, ao passo que a memória pura abre para a possibilidade de assumir o que se pode chamar de

espírito. Por sua vez, é este que faz com que a realidade se torne um momento da memória. Nesse sentido, a memória, que se torna inseparável da percepção, intercede o passado com o presente e condensa-os numa intuição única capaz de revelar os momentos múltiplos da *duração* (Bergson, 2010). Então, o corpo vivo se torna um local de passagem para os movimentos que são recebidos por uma excitação do espírito, com o corpo sendo o lugar da ação. A lembrança pura é a representação de um objeto que não existe mais, por isso essa não se localiza no corpo, mas no espírito.

Assim, podemos afirmar que a consciência *do* e *no* mundo – que foi aqui desenvolvida por nós – estabelece uma estreita relação com a educação, tendo em vista que a consciência não se desenvolve e se aperfeiçoa de forma única e isolada, mas em contato com diferentes outras consciências e com ideias, como, por exemplo: a de memória, chamando atenção que ela é capaz de trazer imagens antigas, as quais podem se modificar conforme as percepções presentes; as dos símbolos e das imagens; da compreensão de nossa finitude e de sua relação com o *eu profundo*; a de *duração* que fornece uma concepção própria de tempo e permite vê-lo e nos percebermos enquanto movimento e mudança; e, por fim, a de liberdade que, ao se desenvolver de forma consciente, permite que façamos boas escolhas a partir do que experienciamos e do que conseguimos prever. Todos esses conceitos nos fazem pensar e refletir na forma e na maneira de como o ser humano está sendo educado para atender a uma obrigação ou uma exigência de uma demanda cultural e social para que possamos escolher continuar, modificar ou criar algo novo a partir da capacidade humana do agir.

### 2.3 O *ELÃ VITAL*

O que faz com que a vida continue no planeta? Há algo em comum entre todos os seres vivos? A educação de si próprio interfere somente na vida do indivíduo ou em outras vidas? Em a *Evolução Criadora*, Bergson (2001) se propõe a estudar a história da evolução da vida, à qual ele chamará de evolução criadora. A busca pelo entendimento do significado da vida é constante e incessante desde a criação do pensamento crítico, tanto que já foram elaboradas várias teorias que visam explicar o surgimento e a manutenção da vida no planeta Terra além de, na contemporaneidade, se aceitar a possibilidade de existir vida em outros planetas, como, por exemplo, em Marte. Um dos estudos que compreende a evolução da vida foi exposto através da ciência evolucionista.

Darwin buscou explicar os processos dinâmicos da vida transformando a matéria inerte: ela “transforma esta luz que se vê no fundo de um túnel, num Sol que pode iluminar o mundo”

(Bergson, 2001, p. 8). A partir do estudo que Bergson desenvolve da ciência e da filosofia evolucionistas de sua época incluindo a darwinista<sup>28</sup>, ele critica o modo de ver a vida como simples adaptação dos seres vivos a fim de superar as dificuldades que encontram. Contrariando tal perceptiva, Bergson defenderá que a evolução é criadora, ou seja, os seres vivos apresentam-se, então, como seres que desenvolvem respostas criativas e não simplesmente adaptativas ao meio ambiente, manifestando o *elã* comum. Um exemplo disso é o desenvolvimento da inteligência por alguns animais, como um processo criador ininterrupto, que ocorreu dos vertebrados aos homens. Quando olhamos para o desenvolvimento da vida do planeta como um todo, temos diferentes maneiras de observar o tempo, por isso, algumas adaptações que ocorreram desde o surgimento do mundo são praticamente imperceptíveis, mas, somos capazes de aprender com o simples fato de adicionarmos açúcar em um copo de água que o tempo da vida é *duração*. Isso porque a dissolução do açúcar não se deixa apreender por uma sucessão de instantes homogêneos e mensuráveis, mas exige ser acompanhada em seu próprio devir: não se trata de um acontecimento que possa ser antecipado ou acelerado sem que se altere a própria experiência. O que se oferece à percepção é um processo contínuo, qualitativo e irreversível, no qual cada momento carrega e transforma o anterior. Tal experiência simples evidencia que o tempo vivido não é uma soma de instantes justapostos, mas um fluxo no qual a vida se faz e se diferencia, ensinando que compreender o real é acompanhar sua duração e não o reduzir a medidas externas. Desse modo, devemos ter a *intuição* e o sentimento de observar, admirar e esperar as pequenas mudanças que ocorrem de pouco a pouco e que contribuem para a evolução. No desenvolvimento desta tese, defendo que, à medida que intuímos as sutis alterações que surgem na vida, o ser humano deve viver por viver e não para atender, exclusivamente, às mudanças exigidas pela cultura e pela sociedade, já que estas podem ser desnecessárias e não fazer sentido para o seu *eu profundo*. Assim deve ficar pensando nessas mudanças, pois a própria vida é movimento. Uma pergunta se faz necessária nesse momento: “A humanidade, através da cultura e da educação, da mecânica e da técnica, da engenharia e da ciência, é capaz de modificar e direcionar sua evolução?”<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Convém observar que, ainda que Bergson mencione Darwin em *Evolução criadora*, seu diálogo teórico mais direto se estabelece com outro pensador do evolucionismo, o Herbert Spencer.

<sup>29</sup> Para quem pretende aprofundar o estudo da relação entre educação, desenvolvimento humano e dependência formativa, recomenda-se a leitura de Jean-Jacques Rousseau em diálogo com a noção de “altricialidade secundária” (ou neotenia), tal como desenvolvida por Bernard Lahire. O conceito, introduzido em 1956 pelo zoólogo suíço Adolf Portmann, designa o prolongado período de crescimento extrauterino do ser humano e sua dependência das gerações anteriores até a conquista de maior autonomia. Para esse aprofundamento, indica-se especialmente a obra *A fabricação social dos indivíduos*

Desde os pré-socráticos o ser humano compreende as mudanças e as adaptações da vida. Heráclito<sup>30</sup> afirmou que não se pode banhar duas vezes no mesmo rio, pois o rio não é o mesmo e nem o ser humano que ali se banhara o é. Na esteira desses pensadores, Bergson (2001), a partir do estudo sobre o movimento da vida cria o conceito de *elã vital*. Segundo o filósofo, há a energia que é primitiva e que age em prol do seu interesse próprio para melhor se desenvolver.

A teoria da evolução, compreendida sob uma perspectiva mecânica, tem sido mobilizada como fundamento de correntes ultraliberais contemporâneas, ao reduzir o ser humano a uma espécie de animal mais adaptado e ao esvaziar tanto os valores éticos quanto a potência criadora da vida. Nessa perspectiva, a vida não é entendida como capaz de engendrar formas verdadeiramente novas, mas apenas de rearranjar, por meio de combinações, aquilo que já se encontra dado. Trata-se, de uma aposta teórica segundo a qual o ser humano, ao longo do processo evolutivo, limita-se a compensar fragilidades e contingências, preservando os acidentes que marcaram sua trajetória evolutiva. A respeito das mudanças evolutivas, Bergson destaca: “E as mesmas mutações bruscas, de que hoje falamos, só são evidentemente possíveis se um trabalho de incubação, ou melhor, de maturação, se realizar ao longo de uma série de gerações que parecem não sofrer alterações” (Bergson, 2001, p. 36).

Bergson (2001) buscou destacar a respeito do evolucionismo que a linha da evolução que chega até o homem não é única e que não existe uma lei universal capaz de fornecer um único marco na evolução de todos os seres vivos, pois cada espécie é diferente e, por isso, deve ser classificada. Isso pode ser percebido observando o simples fato do envelhecimento de uma árvore ser diferente de um humano. O ramo de uma árvore faz surgir uma nova, mas algo da antiga permanece ali. Ademais, a árvore não precisa se mover para tirar seu alimento e nem para dar continuidade à sua espécie, enquanto o ser humano precisa se mover para achar alimento e para se reproduzir. Entretanto, isso não quer dizer que existe uma espécie que seja mais evoluída – ou superior – a outra.

Com relação ao que observou e pensou acerca das espécies, Bergson (2001) destaca que a maneira de crescer e de se locomover dos animais e dos vegetais foram decisivas para as primeiras seleções, mas, apesar de terem se separado, elas continuam com o mesmo *elã vital* comum. Segundo o autor:

Torpor vegetativo, instinto e inteligência são então os elementos que coincidem no *elã vital* comum às plantas e aos animais, e que, no decurso de um desenvolvimento em que se manifestaram nas formas mais imprevistas, se

---

<sup>30</sup> 540 a.C – 470 a.C

dissociaram devido ao simples fato do seu crescimento (Bergson, 2001, p. 126).

Isso significa dizer que, mesmo considerando que os animais e os vegetais se diferenciaram conforme a evolução, há um esforço vivo comum, transformando a matéria inerte, e efetivado por todos os habitantes do planeta. Este esforço de acordo com Bergson é de natureza psicológica e faz com que a vida seja criadora, maleável e imprevisível. Geralmente, o ser humano tende a ver as mudanças de sua época como sendo essenciais, mas essas ocorrem a todo instante. Assim, nem todas as mudanças podem ser percebidas facilmente, um bom exemplo disso é o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Essa forma de Bergson ver o evolucionismo a partir da interpretação psicológica e interna do desenvolvimento da vida foi diretamente influenciada pelo Neolamarckismo.

O Neolamarckismo se vê como uma atualização e ao mesmo tempo uma modificação do Darwinismo. Lamarck<sup>31</sup> foi um dos precursores do evolucionismo ao afirmar que as espécies não eram fixas, mas que elas se modificavam com o tempo. Ele era um cientista que não se preocupava em produzir verdades e nem em afirmar que o seu pensamento era o que deveria vigorar, tanto que ele próprio refuta ou modifica algumas leis conforme vai desenvolvendo sua pesquisa. Popularmente as suas teorias eram vistas com pouca aceitação e um baixo impacto nas ciências da época e pouco discutidas por acadêmicos. Alguns pesquisadores acadêmicos do Museu de História Natural de Paris viam a teoria de Lamarck com um pouco mais de zelo e simpatia. Lamarck (2021) queria explicar como as espécies se adaptam ao ambiente em que vivem, e com isso propôs a *lei do uso e desuso*, que consiste em afirmar que quanto mais um animal usa seus órgãos e mecanismos no ambiente em que vive, mais esse se desenvolve; caso contrário ele se atrofia ou desaparece. Segundo Lamarck (2021), essas novas características evolutivas que modificam o ser vivo são transferidas para os descendentes, fenômeno que é chamado *Lei dos caracteres adquiridos*. Além disso, ele afirma que as questões culturais e sociais acabam interferindo nos seres humanos e no meio em que vivem, fazendo com que eles sejam também influenciados pelo ambiente em que estão inseridos. Entretanto, essa transferência de características não é tão rápida, mas ocorre de forma gradual e lenta. Os estudos

---

<sup>31</sup> 1744-1829

desenvolvidos por Weismann<sup>32</sup>, Mendel<sup>33</sup>, Darwin<sup>34</sup> e o neodarwinismo<sup>35</sup> nos permitem afirmar que essa teoria já foi complementada e até mesmo refutada, uma vez que sabemos que nem todas as características são passadas para nossos descendentes e que algumas são impossíveis por conta da divisão celular, do DNA, etc. Todavia, não podemos deixar de ressaltar que os seus estudos e pensamentos contribuíram para as teorias sobre evolução orgânica e as teorias evolucionistas posteriores.

Sobre isso, Bergson explica que nos animais há uma força psicológica produzida a partir do esforço. A energia gasta através desse esforço pode passar de pai para filho fazendo com que o descendente apresente maior ou menor habilidade para desenvolver um trabalho ou uma atividade, pois parte da sua energia já foi produzida para tal atividade. Essa energia primitiva, que pode passar de pai para filho, é chamada de *elã primitivo* (Bergson, 2001, p. 79).

Apesar da teoria do Neolamarckismo ter sido inovadora, por admitir o fator psicológico na evolução, ela não foi capaz de resolver de forma universal todas as questões que abrangem a evolução, pois as grandes mudanças que são passadas entre as gerações são as que acontecem através das alterações químicas e não por um costume ou esforço. Apesar dos costumes e valores éticos e morais serem de grande valia para uma sociedade, eles não são passados através de genes ou por um organismo gerador, mas por valores e estudos históricos, sociais, filosóficos e políticos. Mas como a filosofia se relaciona com a ciência e, também, assume esse papel? Bergson questiona: “Mas como não notar que a própria ciência convida a filosofia a ver as coisas a partir de outro ângulo?” (Bergson, 2001, p. 160).

Por outro lado, a filosofia questiona os problemas existentes na sociedade e faz com que as pessoas não se fechem com um pensamento único e exclusivo, mas se abram ao possível diálogo. O pensamento crítico, desde a Grécia antiga, nos permite refletir que é necessário que as ciências não se reduzam exclusivamente à exatidão, pois tudo que aborda o ser humano volta-se para o viver, o experimentar e o refletir. Nesse sentido, Bergson (2001) convida seus leitores e leitoras a viverem para se incomodarem com as questões da própria vida. Isso porque o ser

---

<sup>32</sup> Weismann (2025) ao realizar experimentos com a amputação reiterada da cauda de camundongos ao longo de diversas gerações, evidenciou que os descendentes continuavam a nascer com cauda intacta, demonstrando que alterações adquiridas no curso da vida não são hereditárias.

<sup>33</sup> As investigações de Mendel (1965) revelaram que a hereditariedade se fundamenta em unidades genéticas específicas, mostrando que as transformações sofridas pelo fenótipo durante a vida do indivíduo não interferem na transmissão hereditária.

<sup>34</sup> Embora Darwin (2018) tenha admitido, em certos momentos, a hipótese do uso e desuso, sua formulação da seleção natural, baseada na sobrevivência diferencial de indivíduos portadores de variações previamente existentes, consolidou-se como uma explicação centrada na dinâmica populacional, e não na adaptação ativa e individual.

<sup>35</sup> O desenvolvimento da biologia evolutiva no século XX confirmou que apenas alterações no material genético da linhagem germinativa são transmissíveis, reforçando a rejeição da concepção lamarckista da herança de caracteres adquiridos.

humano possui certa segurança para falar da existência, uma vez que coloca a sua presença em destaque, bem como é capaz de compreender a sua percepção interior e de entender as suas escolhas, mas, às vezes, pensa a vida como algo inerte. Contudo, é preciso também pensar sobre qual é, de fato, o verdadeiro significado da existência.

O ser humano precisa de atenção para perceber que a afecção, a representação e a volição mudam a todo instante. Além disso, ele carece de ser compreensível para si, uma vez que a imprevisibilidade faz parte do viver e que nem tudo sai como planejado. A concepção de duração como imprevisibilidade possui um alcance ontológico, pois diz respeito ao próprio modo de constituição da existência em sentido amplo. A imprevisibilidade da duração é um dado incontornável do real, que não se limita ao simples fato de planos não se realizarem conforme o previsto, mas exprime a própria dinâmica do existir. Nas palavras de Bergson “É verdade que a nossa vida psicológica está cheia de imprevistos. Mil acidentes surgem, que nada parecem ter a ver, nem com aquilo que os precede, nem com o que se lhes segue” (Bergson, 2001, p. 14). Entretanto, a atenção pode nos enganar quando ela se fixa no instante e deixa de perceber que o tempo (que dura) se configura como o estofado da vida psicológica. A forte tendência dos indivíduos é a de caírem em uma espécie de mecanismo, pois, apesar da percepção ter o poder de focar um mesmo objeto sobre diferentes ângulos e dar-lhe inúmeros significados acabamos, muitas vezes, caindo na repetição do mesmo. Assim, precisamos realmente salientar a importância da mudança no processo vital que deve ser referência para o nosso pensar e para o nosso agir.

Nesse âmbito, a *duração* enquanto o tempo da vida – em que não existe uma separação/divisão entre passado, presente e futuro – se apresenta da seguinte forma segundo Bergson:

A nossa duração não é um instante que substitui outro instante: nunca haveria então senão presente, não haveria prolongamento do passado no presente, nem evolução, nem duração concreta. A Duração é o progresso contínuo do passado que desgasta o futuro e que incha ao avançar. Ao mesmo tempo que o passado cresce sem cessar, também se conserva indefinidamente (Bergson, 2001, p. 16).

Pode-se perceber que há algo na *duração* que provoca um *continuum*, que fica em nós e que permite fazer certa previsibilidade, pois a previsão admite certa projeção do futuro com base no passado. Esse algo que permanece entre o passado, o presente e o futuro constitui o *eu* histórico, porque nele toda vivência e experiência ocorrem conforme um determinado tempo. Por isso, a importância de respeitar o contexto em que os clássicos foram escritos. Pensar e

viver implicam ao indivíduo o respeito mútuo para com o seu passado, o seu presente e o seu futuro. Além disso, oportunizam ter uma atenção à vida e ao que realmente é importante.

Viver é um ato criativo à medida que vai renovando as consciências, inovando a forma de ser, de dar sentido à existência e contribuindo para que ela continue. Bergson (2001) revela que as atitudes e o ser humano estão em diálogo: “Temos, por isso, razão em afirmar que aquilo que fazemos depende do que somos; mas devemos acrescentar que somos, em certa medida, o que fazemos, e que nos criamos a nós próprios continuamente” (Bergson, 2001, p. 18). Essa passagem revela o quão importante é se preocupar, nas atitudes cotidianas e no pensar diferente a cada dia, sobre quais atitudes os adultos apresentam às crianças? Se as crianças irão propiciar a continuidade da espécie humana no planeta, quais atitudes devem ser ensinadas pelos adultos e pela escola?

A vida cria algo a todo instante e a natureza nos propicia a percepção de que o mundo é uma grande rede:

O Sol irradia calor e luz para além do planeta mais longínquo. E, por outro lado, move-se, arrastando consigo os planetas e os seus satélites, numa direção determinada. O fio que o liga ao resto do universo é, sem dúvida, muito tênue. Porém, é ao longo deste fio que se transmite, até à menor parcela do mundo em que vivemos, a duração imanente ao todo do universo (Bergson, 2001, p. 21).

O excerto acima indica que o autor consente que não estamos sozinhos no universo e temos o dever de darmos prosseguimento, como a água que evapora e retorna ao planeta, à continuidade à vida; como a mãe em êxtase após o nascimento de seu filho ou filha; e como a morte que dá vida aos seres vivos através da matéria orgânica que deixa o solo fértil. A vida pressupõe um elo de evolução e de continuidade em que sobreviver somente não vale a pena, mas que é preciso viver no sentido pleno da palavra. O ser humano é o único que tem consciência do seu desenvolvimento, mas estamos criando seres humanos que terão consciência das suas atitudes? A energia vital muda de acordo com os diferentes momentos da vida? Como educar para a vida?

O corpo próprio muda durante a vida. Há um sutil diferença entre o *elã* do crescer, do desenvolver e do envelhecer. Há, por outro lado, um registro contínuo da *duração*<sup>36</sup>, um passado

---

<sup>36</sup> Sandrelena Monteiro observa que a duração é um contínuo e não pura sucessão de instantâneos em: “Piaget (2002) apresenta o conceito de duração como sendo intervalos entre acontecimentos sucessivos, a qual se traduz pela coordenação de dois movimentos animados de velocidades distintas. Ou seja, uma duração que se configura enquanto um conceito matemático. Diferentemente, Bergson (2006a, p. 51) apresenta a ideia de duração como sendo “uma memória interior à própria mudança, memória que prolonga o antes no depois e os impede de serem puros instantâneos que aparecem e desaparecem num presente que renasceria incessantemente”. Na mesma obra

que se prolonga no presente e no futuro formando uma memória. Por isso, quando o ser vivo morre, o que desaparece é o corpo próprio, acontecendo uma “destruição orgânica” (Bergson, 2001, p. 29), e permanecem as memórias que ficam no universo e podem transmitir mudanças – provocadas por diferentes momentos da evolução – aos seus descendentes; elas que são fundadas nas experiências dos seres vivos e que estão aptas para fornecer as adaptações necessárias de uma espécie.

Assim, o que o ser humano deixa de presente para o mundo são as suas atitudes e a memória que constrói ao longo da vida. Por isso, nesta tese, a educação não é vista somente sob a ótica da escolarização, mas do ser humano que se educa enquanto vive e que pode contribuir para a construção de um mundo melhor e verdadeiramente mais justo. Adquirir a consciência crítica para um despertar educacional é operar de encontro a uma lógica matemática, que só funciona em um presente instantâneo. Com uma educação verdadeira, cuidaremos e nos responsabilizaremos pela vida e pela sua manutenção no planeta no universo que dura.

Ainda, cumpre abordarmos alguns pontos mais a respeito do traço característico da vida. O elo que a *duração* propicia entre passado e presente faz com que a evolução seja uma ligação entre nossos antepassados, a geração atual e a futura. Nesse ponto, os povos originários do Brasil e os quilombolas fazem questão de contar a história de seus antepassados, pois além de ser um ato e um ensinamento importante para esses povos, permite que as gerações conheçam um pouco de como a história da vida foi se transformando, a ponto de ser como é atualmente.

Com esse exemplo, observamos que a evolução orgânica se assemelha à evolução da consciência, uma vez que os seres humanos vão pensando e modificando o seu pensamento e entendendo como a sociedade está se construindo, o que pode permanecer, o que pode ser transformado e o que pode ser mudado. As características da vida se encontram ao longo da história da natureza. O traço característico da vida revela que cada matéria é composta por diferentes elementos, mas há algo comum em todos os seres vivos. Há entre as espécies curvas evolutivas que se tocam, pois até os animais mais primitivos tangenciam as retas com as linhas da evolução. Todos os corpos vieram de uma Pangeia e precisaram se adaptar de formas mais

---

Bergson chama a atenção para o fato de que o tempo que dura não é mensurável, mas somente aquele que é concebido externamente. Assim, não há um marcador temporal que possa mensurar nossa duração interior. No entanto, embora não seja passível de mensuração, nossa duração interior se torna divisível pela “solidariedade que se estabelece entre ela e a linha que a simboliza, ela própria consiste num progresso indivisível e global” (Bergson, 2006a, p. 57). Podemos entender melhor esta ideia quando, como exemplifica Bergson, escutamos uma melodia com os olhos fechados. Sabemos que as notas musicais se conservam justapostas sobre um papel ou no teclado, mas não as ouvimos justapondo-as e sim em uma solidariedade entre elas, em uma continuidade que flui no tempo. Indivisas, constituindo uma duração pura. Podemos retomá-las como notas justapostas e então mensurá-las, mas então deixarão de ser um fluxo que flui para se tornar pontos. Assim também se constitui nossa vida interior. Aqui entendemos que dividimos o desenrolado (a partitura musical), mas não o desenrolar (a melodia em execução), ou seja, dividimos o fato, mas não a ação” (Monteiro, S., 2017, p. 38).

variadas possíveis. A matéria se tornou indeterminada à medida que se recriou, revelando a imprevisibilidade que a vida apresenta. Dessa forma, a unidade da Pangeia se fez multiplicidade na divisão territorial e ambiental. A referência à Pangeia, no contexto desta tese, pode ser compreendida como uma metáfora de uma origem comum da vida, na qual a matéria ainda não se encontrava diferenciada em ambientes radicalmente distintos. Com a fragmentação desse território único, a vida foi progressivamente confrontada com múltiplas condições ambientais, climáticas e geográficas, exigindo dos corpos não somente uma adaptação mecânica, mas a invenção de modos singulares de existir. Nesse processo, a matéria não permanece idêntica a si mesma: ao ser atravessada pela vida, ela se recria, introduzindo graus de indeterminação que tornam o devir imprevisível. A unidade da Pangeia, portanto, não se perde, mas se transforma em multiplicidade, desdobrando-se em uma diversidade de formas de vida que expressam, cada uma à sua maneira, a potência criadora da própria vida diante das contingências do mundo.

A vida é um ciclo de transformações constantes, já que elas ocorrem a todo tempo. Mas se pensarmos na evolução integral da vida, ela se torna uma história única e indivisível, que pertence também a quem conta. Por esse ângulo, a teoria mecanicista é válida quando separa o pensamento do todo, dando uma visão matematizada do mundo em que passado, presente e futuro são calculáveis. Entretanto, não é essa a teoria que Bergson (2001) compreende por evolução e por forma de se viver; pelo contrário, para ele, quanto mais marcada é a *duração*, mais o pensamento se afasta do mecanismo puro e simples. Por isso, precisamos pensar a evolução como um processo do todo e não em partes, como uma divisão matemática. Nessa forma de compreender a vida, Bergson (2001) critica Leibniz<sup>37</sup>, afirmando que a doutrina da finalidade<sup>38</sup> faz com que os seres vivos apenas executem programas determinados e definidos. Por esse ponto de vista, pensar na *duração* se torna um desafio, uma vez que tudo está dado e programado para acontecer. É compreensível que Leibniz tenha visto a vida de uma forma mais exata, considerando que ele se preocupou, por muitos anos em desenvolver cálculos matemáticos de difíceis resoluções. Na concepção de Leibniz, o indivíduo humano está no

---

<sup>37</sup> 1646-1716

<sup>38</sup> No pensamento de Leibniz, a chamada *doutrina da finalidade* está diretamente vinculada à noção de harmonia preestabelecida. Segundo essa concepção, o universo foi criado por Deus de modo tal que todas as substâncias – as mônadas – desenvolvem seus estados internos em perfeita correspondência, sem que haja interação causal direta entre elas. Essa harmonia não se constrói ao longo do tempo, mas é instituída de uma só vez por Deus no ato da criação. Como Deus transcende o instante presente e não está submetido ao tempo enquanto duração, todo o curso do mundo se encontra, desde sempre, ordenado segundo um plano racional e finalístico. Essa concepção implica que cada acontecimento já está virtualmente contido na essência das coisas, de modo que o futuro não se abre como criação, mas como desdobramento necessário do que já foi previamente determinado. Ainda que Leibniz preserve a linguagem da liberdade – entendida como espontaneidade racional das mônadas –, essa liberdade não introduz novidade real no mundo, pois nada pode escapar ao plano divino previamente estabelecido. Desse modo, a ação humana não cria o novo, mas realiza aquilo que já estava inscrito na ordem do melhor dos mundos possíveis.

centro da vida, enquanto, para Bergson, o que está no centro é o *elã vital* que engendra o conjunto dos seres vivos –inclusive o ser humano– e não vivos que compõem a evolução criadora. Nessa pesquisa acreditamos que a concepção de Bergson é uma filosofia da experiência, na qual o próprio viver assume um caráter educativo, uma vez que, a cada instante, a vida nos convoca à mudança e à educação.

Na relação com as ideias de Bergson podemos remeter a Freire em *Pedagogia da Esperança*, pois além de ver a educação como processo que acontece durante toda a vida, se educar resume para ele em um contemplar a vida e pensar nas possibilidades de mudanças; Freire explicita que é preciso acreditar na esperança do viver e que, como o sol que nasce sempre ao amanhecer, o esperar nasce ao abrímos os olhos.

A vida é *duração*. Conforme Bergson (2001, p. 45): “Percebemos a duração como uma corrente que não podemos contrariar. Ela é a base do nosso ser e, como bem o sentimos, a própria substância das coisas que nos rodeiam”. Assim, a vida como *duração* também é a base para que o indivíduo seja capaz de compreendê-la quando se tem uma atenção pelo viver. Os artistas, por exemplo, realizam uma intuição da *duração* e aceitam melhor a abertura da vida; que o movimento da vida é fluido e, inclusive, que a história da evolução são processos que ocorreram ao longo de pequenas mudanças.

Nesse sentido, para pensarmos em uma educação que seja capaz de transformar o mundo e os sujeitos, precisamos entender, antes de tudo, que a vida e os pensamentos de uma sociedade não mudam de uma hora para outra, mas gradualmente, ao longo de anos, ou de séculos. Do mesmo modo, as crianças, com a ajuda da escola, pode ir se desfazendo de pré-conceitos que, nas gerações anteriores, eram vistos com normalidade. Um bom exemplo é a forma como a mulher é tratada hoje, o que muito se deve às lutas de suas predecessoras e às discussões no âmbito da educação. As análises feitas, pela historiadora brasileira, Mary Del Priore (2004) revelam que a condição feminina não é natural nem imutável, mas construída ao longo do tempo, a partir de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas que incidem sobre o corpo, a moral e o lugar social das mulheres. Nesse sentido, a educação assume papel fundamental ao possibilitar a crítica às estruturas de dominação e a emergência de novas formas de compreensão de si e do mundo, contribuindo para a ampliação de direitos, para o reconhecimento da autonomia feminina e para a construção de relações sociais mais justas.

Com isso, observamos nessa tese a necessidade de uma ontologia da vida, de modo que, por meio dela, possamos romper com a forma de ver a vida como sinônimo de capitalismo, em que se trabalha para comprar. A vida deve ser vista como mais que ganhar/gastar dinheiro e as crianças não devem ser educadas a partir de questões relacionadas à produção.

Mas levar esta percepção a todos é um longo caminho. Bergson nos alerta sobre a dificuldade de o ser humano pensar algo novo:

Platão foi o primeiro a erigir em teoria que conhecer o real consiste em encontrar a sua Ideia, ou seja, a obrigá-lo a entrar numa moldura preexistente que estaria já à nossa disposição – como se possuíssemos implicitamente a ciência universal. Mas esta crença é natural à inteligência humana, sempre preocupada em saber sob que antiga rubrica poderá catalogar qualquer objeto novo; e poder-se-ia dizer, em certo sentido, que todos nascemos platônicos (Bergson, 2001, p. 53).

O ser humano gosta da previsão da vida. Todavia, para Bergson (2001), o ato livre só se torna possível quando somos investigadores e estamos abertos às novidades. Segundo o filósofo, o pensar diferente possibilita a evolução da vida, sobre o ato livre e a evolução da vida, Bergson explicita: “O ato livre é incomensurável com a ideia, e a sua ‘racionalidade’ deve definir-se por essa mesma incomensurabilidade, que permite descobrir nele a inteligibilidade que quisermos. Este é o caráter da nossa evolução interior. E é, igualmente, sem dúvida, o da evolução da vida” (Bergson, 2001 p. 52). Nesse sentido, o *elã vital* permite que a filosofia seja capaz de ver e de observar o processo da vida como “um conjunto de obstáculos removidos” (Bergson, 2001, p. 91), pois considera que a matéria não é a junção de órgãos ou de partes, mas um processo que a fez ser assim.

O *elã vital* é o sopro que há em comum em todas as vidas. “É como o vento que, ao chegar em um cruzamento, se divide em correntes de ar divergentes, sendo todas elas um só e mesmo sopro” (Bergson, 2001, p. 55). Esse *elã* primitivo existe em todos os seres vivos e faz com que a vida continue. Darwin (1887) afirmou, em *A origem das espécies*, que há características que vão se acumulando e que fazem com que as variações sejam quase invisíveis, uma vez que os corpos estão conectados. Segundo a concepção darwinista da evolução, mudamos todos os dias, mas as mudanças são causadas por uma adaptação necessária ao meio exterior. Entretanto, Bergson afirma que as mudanças exteriores e interiores estão em plena relação.

Nesse sentido, o *elã* original concentra as mudanças e faz surgir novas espécies. Representa um acúmulo de energia que está pronta para agir e permitir que ocorra o movimento da vida a partir de um “tronco comum” (Bergson, 2001, p. 86). Essa explicação da mobilidade da vida vai ao encontro de certa forma de finalismo, que vê a vida sob uma perspectiva futura, pois, segundo a perspectiva apresentada por Bergson para o *elã*, é importante tudo o que passou e como cada indivíduo foi se construindo, mas também como em consequência disso continuará

seu *devenir*<sup>39</sup>. Esse pensamento de que há na vida uma energia vital, um impulso vivo permite que os seres racionais não aceitem o determinismo e não se condenem a antecipar como será o seu fim, nos faz pensar o quanto devemos utilizar mais a nomenclatura ‘movimento evolutivo’ do que ‘teoria da evolução’. Bergson nos traz esse despertar sobre uma “dança” na vida, em que os movimentos vão e voltam, às vezes sozinhos, às vezes com seus pares e que tomam diferentes direções<sup>40</sup>.

Além disso, a condição necessária para o movimento evolutivo é a de que vejamos a evolução não como uma adaptação dos seres vivos ao meio, a qual é constantemente renovada, tanto nas formas físicas do corpo quanto das ideias que permitem à inteligência compreendê-la. Um exemplo é o progresso do sistema nervoso, que exigiu uma adaptação rigorosa desde a monera, passando pelos insetos bem-dotados até os vertebrados mais inteligentes.

Ser um animal inteligente é uma característica também dos humanos e se torna um destaque no movimento evolutivo, pois é através desse aspecto e da sua conscientização que se percebe a existência de outras consciências. Todavia, ver a evolução humana somente sobre o seu desenvolvimento significa negar a vida na sua totalidade, negar a evolução da natureza, para se perceber fora dela. O pensamento se aplica ao próprio movimento evolutivo da vida à medida que compreende que, além da inteligência, do pensamento e da consciência, é necessária ação: quanto mais os seres vivos se arriscam, maior a chance de sucesso<sup>41</sup>. Falar do pensamento contemplativo sem aplicá-lo à vida é um equívoco dos que se acham sábios, pois a experiência da sabedoria só se atinge se for simultânea ao viver, nos mostrando ser possível aqui pensar de uma maneira diferente, mesmo que nunca tenhamos pensado.

E o que é a vida? Bergson (2001, p. 94) é enfático ao afirmar que: “(...) a vida é, acima de tudo, uma tendência para agir sobre a matéria inerte. O sentido desta ação não está, sem dúvida, predeterminado: por isso a imprevisível variedade de formas que a vida, ao evoluir, dissemina ao longo do seu caminho”. Considerando que o ser humano é um ser de escolhas conscientes, e que vive em uma sociedade em que domina a vaidade, a falta de sinceridade, a negação da bondade e do amor, podemos imaginar que a evolução da consciência tome rumos

---

<sup>39</sup> Tarcísio Jorge dos Santos Pinto destaca a importância do movimento na filosofia de Bergson: “Bergson observa que quando se leva em conta o movimento real sempre algo acaba escapando da apreensão exata, alguma mudança sempre acontece e a renovação sempre é trazida à cena. Ao mesmo tempo a realidade do movimento é vista como incontestável tanto pela ciência quanto pela filosofia e ambas, desde a antiguidade, acabam estudando-o de forma pormenorizada. No entanto, salienta Bergson, fazem-no buscando encontrar, no movimento e no *devenir*, o estável que julgam poder vislumbrar por trás das aparências. Tal procedimento, segundo ele, perdura inclusive na filosofia moderna, onde há a influência de uma ciência experimental que tem justamente por fundamento o estudo do movimento” (Santos Pinto, T. J. S., 2012 p. 2-3).

<sup>40</sup> Bergson dirá sobre as diferentes direções da vida: “(...) surgirão as grandes direções nas quais a vida se move enquanto desenvolve o impulso original” (Bergson, 2001, p. 100).

<sup>41</sup> “(...) os maiores sucessos couberam àquelas que aceitaram os maiores riscos” (Bergson, 2001, p. 124).

diferentes. É frente a isso que expressamos a defesa de uma educação que seja capaz de emancipar o sujeito, para que ele possa também evoluir e contribuir com bons valores para a sociedade. Na relação com isso, Bergson destaca o exemplo do amor materno que é capaz de emancipar o sujeito, fazê-lo renascer e potencializar o movimento da vida

Temos esta iluminação súbita diante de certas formas do amor materno, tão impressionante, tão tocante também na maioria dos animais, e observável até na solicitude da planta para com a sua semente. Este amor, no qual alguns viram o grande mistério da vida, talvez nos revele o seu segredo. Mostra-nos cada geração pendendo para aquela que o seguirá. Deixa-nos entrever que o ser vivo é, sobretudo, um lugar de passagem, e que o essencial da vida tem a ver com o movimento que transmite (Bergson, 2001, p. 121).

Há uma diferença entre os seres humanos que optam por viver de forma amorosa e os que preferem a vaidosa, individualista, egocêntrica e acelerada. Cumpre lembramos aqui, entretanto, que não devemos confundir essa vaidade humana com os movimentos que fazem os seres vivos em geral evoluírem. Neste caso, estamos falando do “sopro invisível” (Bergson, 2001, p. 120) que propicia o movimento da vida. A vida é uma ação sempre crescente à medida que cada espécie faz o seu esforço peculiar para permanecer no universo. Deste modo, inicialmente, a vida é como um “obus que logo a seguir se estilhaça de fragmentos” (Bergson, 2001, p. 95) que continuam a explodir durante muito tempo buscando ultrapassar “a resistência que a vida encontra por parte da matéria inerte, e a força explosiva – devida a um equilíbrio instável de tendências – que a vida contém em si” (Bergson, 2001, p. 95). Neste sentido, ela tende a se desenvolver em forma de feixe<sup>42</sup> formando seres humanos com personalidade, habilidade e caráter diferentes. Isso favorece um tipo de movimento da vida em que o futuro permanece sempre aberto; ele é um *porvir*.

Com o tempo, o próprio movimento da vida se apresenta como uma contínua elaboração de diferenças. Um exemplo disso são as plantas carnívoras, que diferente dos demais plantas acabaram desenvolvendo a habilidade de atrair pequenos animais, como insetos, aracnídeos e até anfíbios, répteis e aves, devido ao fato de que o solo em que vivem não fornece nitratos e tem um baixo pH (serem ácidos). Esses elementos são essenciais para a síntese da molécula de clorofila, e, por isso, essas plantas passaram a depender do nitrogênio presente nas proteínas dos animais, assim precisando se adaptar.

---

<sup>42</sup> “Surgirão as grandes direções nas quais a vida se move enquanto desenvolve o seu impulso original” (Bergson, 2001, p. 100).

Ainda sobre essa questão de adaptação, temos o desenvolvimento da mobilidade e da consciência. Nos organismos superiores, a consciência está relacionada ao sistema nervoso mais desenvolvido, e quanto mais complexo o sistema nervoso, mais assertivas são as escolhas. Todavia, há animais que possuem o sistema nervoso simples e mesmo assim apresentam consciência, como, por exemplo, os crustáceos.

Quanto maior a capacidade de se locomover, mais livre e consciente é o indivíduo. As plantas, no entanto, se tornaram fixas porque encontram o seu alimento no solo, mas os animais precisam se locomover para procurar alimento, abrigo e alguns precisam ser ágeis para fuga e para o ataque. O ser humano, por sua vez, foi capaz de criar várias coisas, como, por exemplo, produzir calor de forma artificial. Outro ponto, que acabou assumindo a direção da vida, é o fato de que todos precisam da principal fonte de energia do nosso planeta, a luz solar. Toda a vida do planeta depende da energia solar para se manter em equilíbrio, mas a energia funciona de diferentes formas entre os seres vivos, como, por exemplo, no reino vegetal, a energia se acumula, enquanto no reino animal ela é utilizada para ação.

Outra característica que diferenciou o homem dos demais animais é a inteligência. Para a sua sobrevivência, o homem desenvolveu a habilidade de fabricar, num primeiro momento, utensílios que significavam uma espécie de prolongamento do corpo: eles precisavam alcançar alimentos e se protegerem. Alguns animais, como os macacos e os elefantes também desenvolveram a fabricação de utensílios, e outros, como a raposa, aguçaram a habilidade de observar<sup>43</sup>.

Com a vida social, da fabricação de utensílios surgiu o trabalho. A esse respeito, Bergson enfatiza:

Se nós pudéssemos despojar de todo o orgulho, se, para definir a nossa espécie, nos limitássemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como característica constante do homem e da inteligência, não diríamos talvez *Homo sapiens*, mas *Homo faber* (Bergson, 2001, p. 130).

O ato de fabricar<sup>44</sup> é próprio dos seres que possuem inteligência. Esse tipo de trabalho desperta sentimentos, alarga horizontes e faz pensar diferente. A inteligência que produz a habilidade fabril é desenvolvida a partir da dificuldade dos seres vivos de alcançarem algo ou

---

<sup>43</sup> Sobre o instinto e a inteligência, Bergson expõe: “o instinto completo é uma faculdade de utilizar e mesmo de construir instrumentos organizados; a inteligência completa é a faculdade de fabricar e de empregar instrumentos inorganizados” (Bergson, 2001, p. 131).

<sup>44</sup> “Fabricar consiste em enformar a matéria, em torná-la flexível, dobrá-la, convertê-la em instrumento para que possa dominá-la. É esta *maestria* que beneficia a humanidade, muito mais ainda do que o resultado material da própria invenção” (Bergson, 2001, p. 167).

mesmo para diminuir o seu esforço. Conforme a evolução vai acontecendo e perpassando as espécies, a inteligência adquire, cada vez mais, um número ilimitado de poderes, se tornando capaz de modificar mais a natureza. Desde o início, o *homo sapiens sapiens* tem utilizado a matéria natural para atender suas necessidades individuais, como a produção de machados feitos a partir da madeira da árvore. Como efeito reverso, isso tem se tornado cada vez mais um agravante para o mundo. Especialmente no último século, temos observado a alteração do percurso dos rios, dos efeitos climáticos, o desgaste do solo, a necessidade de alto grau de insumos para a produção de alimentos, o ultra processamento destes, entre outras práticas – tudo isso em prol de permitir ao indivíduo “superar a si próprio” (Bergson, 2001, p. 140).

A inteligência humana não se orienta apenas para a superação das próprias limitações, mas opera em estreita relação com uma imaginação que não conhece fronteiras. Isso ocorre porque o corpo humano não determina de modo rígido nem a ação nem a função: trata-se de um corpo aberto, distinto do corpo animal, cuja organização se encontra ajustada às exigências de sua natureza e de sua necessidade. Como observa Henri Bergson, quanto mais complexo é o corpo, maior é sua abertura ao imprevisível, favorecendo a inventividade e a criação de usos inéditos. Contudo, essa mesma potência, quando não regulada, ultrapassa as exigências da sobrevivência e da evolução, produzindo efeitos que se projetam sobre o mundo material como um movimento incessante de apropriação, dominação e expansão ilimitada, frequentemente marcado pela violência, pela guerra e pela morte em nome do poder. É nesse ponto que a educação assume um papel decisivo: aprender a perceber o todo e a reconhecer-se como parte dele torna-se condição para orientar à vontade, conter a imaginação em favor do bem comum e direcionar a ação para a ética, de modo que o amor, e não o domínio, se afirme como princípio orientador do agir humano.

À medida que o ser humano fabrica, ele vai desenvolvendo a sua inteligência e o seu conhecimento para fazer algo que necessita com agilidade e precisão. Um bom exemplo disso foi o fordismo. Os processos evolutivos da fabricação, da industrialização e os avanços da tecnologia fornecem ao homem a falsa sensação de ser cada vez mais livre, uma vez que passa a criar meios de locomoção mais rápidos. Contudo, não significa que somente o homem tenha inteligência e que aos demais animais tenha restado somente o instinto: o que diferencia os seres humanos dos demais animais é a forma como desenvolvemos a inteligência. Diante da insuficiência de meios naturais para suprir as necessidades da fome e do frio, foi preciso desenvolvermos melhor a nossa inteligência. Em contrapartida, estamos utilizando-a também sem pensar na natureza, que somos parte dela e que, portanto, precisamos dela para perpetuar a vida no planeta. Contudo, ao longo desse processo, a inteligência passou a ser mobilizada de

forma dissociada da reflexão sobre a natureza revelando que o progresso técnico não implica, necessariamente, um avanço correspondente no exercício do pensamento, do juízo moral e da responsabilidade ética. A educação contemporânea, também, tem sofrido drásticas consequências com as novas tecnologias, que, embora ampliem o acesso à informação e potencializem a eficiência dos processos de ensino, nem sempre favorecem a formação do pensamento crítico, da atenção reflexiva e da responsabilidade frente à vida e ao mundo comum.

João Batista da Silva (2012) em sua dissertação: “Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de Adorno e Arendt” conduz a discussão que o avanço do conhecimento técnico e científico, não garante, por si só, o exercício do pensamento, do juízo moral nem da responsabilidade ética. Ele demonstra que o desenvolvimento das capacidades cognitivas e técnicas pode ocorrer dissociado da reflexão sobre o sentido dos atos humanos e de suas consequências no mundo comum; amparado principalmente na leitura de Hannah Arendt, o autor explicita que o pensamento não se confunde com a aquisição de conhecimentos, tampouco com a inteligência ou a eficiência operacional. Pensar, nesse contexto, significa instaurar um diálogo silencioso consigo mesmo, capaz de sustentar julgamentos e orientar escolhas éticas. A ausência desse exercício não decorre de ignorância, mas de uma suspensão da responsabilidade frente ao mundo, na qual o sujeito abdica de julgar, limitando-se a obedecer às normas, cumprir ordens e adaptar-se às exigências do sistema vigente. Nessa perspectiva, a racionalidade instrumental, quando desvinculada do pensamento e do juízo, não apenas falha em impedir a barbárie, como pode contribuir para sua normalização e banalização. A pesquisa de João Batista sustenta, ainda, que uma educação restrita à formação de competências e à transmissão de saberes úteis corre o risco de produzir sujeitos altamente adaptados, porém eticamente frágeis, reforçando a urgência de uma formação que favoreça o exercício do pensamento, do julgamento e da responsabilidade como dimensões constitutivas da vida humana e da ação educativa.

Nesse cenário, a educação contemporânea encontra-se profundamente atravessada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, que reconfiguram os modos de acesso ao conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Brasilina Passarelli, em *Teoria das Múltiplas Inteligências aliada à Multimídia na Educação: Novos Rumos Para o Conhecimento*, compreende a história humana como marcada por sucessivas eras, cada qual responsável por configurar modos específicos de viver, produzir e educar.

A primeira delas, a era da agricultura, organizou-se em torno da produção de alimentos e da sobrevivência material, estabelecendo valores, ritmos e formas de vida diretamente vinculados à terra, ao tempo natural—*a duração*, nas palavras de Bergson— e à subsistência,

permanecendo dominante por aproximadamente seis mil anos. Esse período foi sucedido pela era industrial, caracterizada pela centralidade da produção em larga escala, pela mecanização do trabalho e por uma educação voltada à transmissão de fatos e à formação de mão de obra adaptada ao sistema produtivo. Já na transição para a era da informação ou da tecnologia, observa-se uma profunda reconfiguração das estruturas sociais, econômicas e educacionais, na qual o foco se desloca do produto para os serviços e da repetição para a capacidade de aprender continuamente.

Na era da informação a educação é marcada pela interatividade, velocidade e multiplicidade de linguagens. Contudo, a autora alerta que a incorporação das tecnologias não deve ser compreendida como um fim em si mesma, pois a ampliação do acesso à informação e o aumento da eficiência dos processos educativos não garantem, automaticamente, a formação do pensamento reflexivo. Quando orientadas predominantemente pela lógica da funcionalidade, da performance e da adaptação ao sistema técnico, tais tecnologias podem reforçar práticas educativas voltadas à aquisição de habilidades instrumentais, em detrimento da atenção, do julgamento e da atribuição de sentido à experiência. Nesse sentido, o desafio colocado à educação não reside na rejeição das tecnologias, mas na necessidade de integrá-las a um projeto formativo que considere o sujeito em sua integralidade, favorecendo a reflexão, a intuição, a descoberta e a responsabilidade frente à vida e ao mundo comum, evitando que o uso intensivo de dispositivos técnicos contribua para uma aprendizagem eficiente, porém destituída de pensamento. Entretanto, a autora desta tese sustenta que, em contextos escolares, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais da adolescência, o uso de tecnologias digitais deve ser restrito ou mesmo banido, sobretudo antes dos 15 anos ou antes do primeiro ano do ensino médio, uma vez que, fora do ambiente escolar, muitas crianças e adolescentes já se encontram excessivamente expostos a telas e dispositivos tecnológicos, o que impacta de modo significativo os processos de atenção, imaginação, memória e estruturação cerebral. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço privilegiado de contemplação, de valorização da inteligência viva e de exercício efetivo do pensamento, no qual a infância deve ser marcada pelo brincar, pela experiência sensível e pela imaginação, e a adolescência, pela gradual organização do pensamento, pela elaboração conceitual e pelo desenvolvimento do pensamento crítico, resguardando tempos e ritmos necessários à formação humana que não podem ser substituídos pela mediação técnica. Essa compreensão da escola como espaço de cultivo da inteligência viva e de respeito aos ritmos da formação humana encontra fundamento no próprio modo como o ser humano se constitui ao longo de sua evolução, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não é um mero acréscimo cultural ou técnico, mas resulta de

um processo vital ligado à organização do corpo, do sistema nervoso e da capacidade de ação no mundo.

O desenvolvimento do ser humano ocorreu com uma maior progressão do sistema nervoso sensório motor, o que lhe permitiu ser independente à medida que percebeu que sua mão pode executar qualquer trabalho. Assim, o homem estabeleceu funções ao próprio corpo. Como o desenvolvimento da inteligência e do cérebro foi um fator que contribuiu para a evolução, ela se tornou inata: isso significa que todos os seres humanos passam a nascer com essa característica, e que o conhecimento inato faz com que o espírito se torne capaz de distinguir a necessidade de usar ora o instinto, ora a inteligência. Com isso, podemos observar que o desenvolvimento das habilidades humanas também apresenta outras facetas, sendo algumas delas, inclusive, autodestrutivas.

A relação entre instinto, inteligência, consciência e inconsciência se cruzam conforme o ser humano vai vivendo, pois, “embora tanto o instinto como a inteligência envolvam conhecimento, este conhecimento é mais *vivido* e inconsciente no caso do instinto, mais *pensado* e consciente no caso da inteligência” (Bergson, 2001, p. 135). A inteligência, quando desvinculada de uma orientação ética, tende a voltar-se contra si mesma, produzindo efeitos destrutivos. A razão ética, longe de constituir um instinto natural, configura-se como uma construção institucional e reflexiva, resultante de um trabalho amoroso e racional de definição dos fins e dos meios da ação. Trata-se de um processo que não é dado de antemão, mas que se forma historicamente por meio de experiências afetivas e culturais, tendo na educação seu principal campo de elaboração. Sem um percurso educativo exigente e atento à formação humana, torna-se impossível apreender o todo e julgar as ações à luz da justiça, da humanidade e da própria vida em sua integralidade. Por isso, devemos ter em mente que nos animais todos os instintos são inicialmente inconscientes: o instinto é moldado conforme a forma de vida em que aquele ser vive e adota para si a própria mobilidade da vida. Diferentemente dos humanos, que fabricam e podem destruir o meio em que vivem, os animais que possuem o instinto como predominante se ocupam com a sua grande contribuição para o mundo. Por exemplo, a abelha faz o mel, e a minhoca, além dos nutrientes para o solo, possibilita a entrada de ar.

Bergson distingue a consciência<sup>45</sup>: a primeira é uma consciência nula, que se dá, por exemplo, quando uma pedra cai: ela não tem sentimento de sua queda; e a segunda é a consciência anulada, que aparece quando executamos uma ação por força do hábito, quando, por exemplo, acordamos todos os dias e temos o hábito de escovar os dentes e ir ao banheiro.

---

<sup>45</sup> Bergson dirá sobre as diferentes direções da vida: “[...] surgirão as grandes direções nas quais a vida se move enquanto desenvolve o impulso original” (Bergson, 2001, p. 100).

Ainda podemos definir a consciência à medida que os seres inteligentes relacionam o ato e a ação, uma hesitação e uma escolha. A consciência é compreendida não como uma entidade fixa ou um estado mensurável, mas como um processo vivo, inseparável da experiência temporal que a constitui. No pensamento bergsoniano os fatos de consciência não se deixam apreender pelos moldes do espaço, da extensão ou do número, uma vez que pertencem a uma ordem qualitativa e heterogênea do vivido. Cada estado de consciência não apenas sucede o anterior, mas o transforma, de modo que não há repetição nem identidade entre os momentos; há, antes, um fluxo contínuo no qual o sujeito se modifica por inteiro. A consciência manifesta-se com maior intensidade precisamente quando a ação encontra um obstáculo, abrindo um intervalo no qual a escolha se torna possível. É nesse intervalo que se revela sua dimensão ética e criadora: a consciência não apenas registra o vivido, mas participa ativamente da invenção de si, afirmando-se como atenção à vida, como experiência de liberdade e como expressão singular de um tempo que se faz, e não que se mede.

O instinto faz, de certo modo, o planeta viver em harmonia. A vida precisa proceder como uma consciência geral coletiva, em que a força geradora da vida seja para que as células trabalhem em prol de um único objetivo: dar continuidade à vida. Então, o que se faz neste tópico da tese é um convite para pensar o que a maior parte dos seres humanos tem feito do planeta, uma vez que tem destruído cada vez mais o meio em que vive e feito de sua vida uma ciência exata em que se produz para alcançar um determinado objetivo, sem pensar (ou querendo fechar os olhos) para as consequências presentes e futuras. Os seres humanos não são iguais e não possuem a mesma habilidade. É em consideração a isto que devemos (re)direcionar aquilo que nos dá impulso à vida, o *elã vital*, e a sua interferência na escolarização e na educação, uma vez que precisamos parar de sermos egoístas e pensarmos que estamos no mundo vivendo isolados e dominados por telas que nós mesmos fabricamos. A vida precisa de amor, de ética.

Como foi exposto nesta seção, criar é uma habilidade vital humana, mas não podemos deixar que a criação de eletrônicos e tantas outras coisas sejam fonte da verdade da vida. É preciso apreciar os detalhes mais simples e essenciais que constituem o próprio viver humano, bem como é necessário observar e cuidar da natureza e do mundo. Nisso consiste uma educação que tem como método o viver enquanto um renovar e inovar.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Bergson define a produção de artefatos técnicos como ‘fabricação’. Concorro plenamente com ele, isso não é criação. Nossa sociedade não cria mais nada, só fabrica, quer dizer que só reorganiza o que temos, melhora a precisão e a rapidez dos processos, encontra materiais mais eficazes, mas não cria nenhuma nova teoria, nenhuma arte inovadora, nenhuma perspectiva renovada. Acho que isso é fundamental: usamos palavras com sentidos que não são os verdadeiros; é a era da “pós-verdade”, o que significa da *mentira*.

## 2.4 A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM FENÔMENO HUMANO

Como o pensamento de Bergson influencia a educação na contemporaneidade? Quais são as diferenças e as semelhanças entre o educar e o ensinar? O ser humano é o único animal que ensina? Educar é uma particularidade humana? Como a educação é vista na sociedade brasileira? Estamos mercantilizando a educação? Quais são as tarefas e os objetivos da escola? Eles são limitados? Essas são as perguntas que norteiam este tópico e que encaminham para finalização das abordagens neste capítulo.

Como já foi mencionado de passagem, Henri Bergson compreende a educação como algo que construímos ao longo da vida. Isso implica em reafirmarmos que a educação precisa ser integral, tanto no âmbito da moralidade quanto no desenvolvimento psicológico e físico, e por isso nos preocupamos em desenvolver, neste capítulo, conceitos-chave que levam ao entendimento de que a educação é um fenômeno especificamente humano e pode ser trabalhada no sentido de aperfeiçoar as potencialidades humanas. Apesar de haver semelhanças e diferenças entre nós e os demais animais, somos os únicos que podemos pensar e refletir sobre o tempo, o que queremos intensificar na nossa forma de viver o presente, o que contribuirá para as futuras gerações. Apesar de Henri Bergson não elaborar uma teoria ou um sistema sobre a educação, o seu pensamento é capaz de proporcionar uma abertura, uma potência para a educação e para criação de outras práticas educativas aliadas a compreensão mais profunda da vida. Bergson desenvolveu reflexões importantes sobre o saber educacional. Outrossim, sua importância também reside na forma com que conduziu a construção de seu pensamento filosófico, ou seja, uma maneira de abordar as questões mais essenciais *da* vida. Dessa forma, podemos inferir que o filósofo aqui enfocado explora um tipo de educação que busca ampliar e aprofundar as ideias e os conceitos, isto é, repensá-los, respeitando a época e o contexto em que foram criados. Isso nos leva a questionar como os conceitos que envolvem a temática sobre a educação interferiram na forma de pensar da época em que foram criados até a contemporaneidade.

Nos estudos de Henri Bergson, o trabalho da filosofia da Educação parte da base de uma *natureza gnosiológica*. A teoria educacional pressupõe a teoria do conhecimento: ambos os saberes e as suas teorias são decorrentes e criadas ao longo da história humana e, por isso, almejam a expansão e a atualização enquanto saberes vivos de uma sociedade. Nessa forma de compreender a educação como uma ciência puramente humana, as teorias do conhecimento e

da vida são inseparáveis. O próprio filósofo afirma que “o homem pode sem dúvida sonhar ou filosofar, mas tem primeiro de viver” (Bergson, 2019, p. 112).

Podemos observar que o estudioso não se ocupou de prescrever normas para filosofar ou educar; sugeriu, de modo implícito, que o caminho se faz vivendo e dialogando com os clássicos, permitindo que, a partir deles, se vislumbrem possibilidades de uma sociedade mais igualitária e justa. Nisso consiste, também, o poder transformador da educação. Entretanto, podemos afirmar que ele se colocou mais no plano teórico do que metodológico, apesar de ter influenciado grandes pesquisadores que buscaram a reforma da educação, como, por exemplo, Adolphe Ferrière<sup>47</sup> e Paulo Freire<sup>48</sup>. Ambos trazem explicitamente a referência a Bergson em suas pesquisas e/ou obras.

Ferrière foi um dos responsáveis pelo movimento da Escola Nova. Esse que surgiu no final do século XIX e início do XX como um movimento de pensadores europeus e norte-americanos, mas que rapidamente se espalhou pelo mundo. Os pensadores que aderiram a esse movimento de reformulação da educação, como, por exemplo, John Dewey<sup>49</sup>, tinham como objetivo valorizar a experiência como base para os fatos de aprendizagem. Essa forma de ensinar exige uma “ponte” entre o que está sendo ensinado e a realidade.

Influenciado diretamente por Dewey e pela Escola Nova, o Movimento dos Pioneiros da educação no Brasil defendeu os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, enquanto ideais democráticos que respeitavam a individualidade na forma de aprender e propiciavam a participação efetiva do educando no processo educacional, preparando-o também para viver no mundo com consciência ética, estética e política. E, por fim, defendiam uma educação laica, democrática, livre e pública, pois para que ela seja obrigatória, precisa ser oferecido a todos e a todas. Tal Movimento dos Pioneiros se desenvolveu a partir de 1932 e se apresentou nos trabalhos de Anísio Teixeira<sup>50</sup>, Fernando de Azevedo<sup>51</sup>, Lourenço Filho<sup>52</sup> e Cecília Meireles<sup>53</sup>, que receberam apoio e financiamento do governo de Getúlio Vargas para a formação e a capacitação de professores e estudantes para a construção de um currículo comum.

Voltando à influência de Bergson diretamente no pensamento educacional francês contemporâneo, vemos que Ferrière em *École active (L')* (2004) apoiando-se também em ideias bergsonianas, entendia a escola como movimento de criação e por isso procurava renovar o

---

<sup>47</sup> 1879-1960

<sup>48</sup> 1921-1997

<sup>49</sup> 1859-1952

<sup>50</sup> 1900-1971

<sup>51</sup> 1894-1974

<sup>52</sup> 1897-1970

<sup>53</sup> 1901-1964

ensino e a aprendizagem, que normalmente se baseavam no conhecimento decorado e que não faziam parte da realidade vivida. Esse pensador via a educação como uma potencialidade para o desenvolvimento desde a infância, capaz de ressaltar o interesse das crianças e dos jovens para que eles potencializassem a descoberta pela liberdade. Nessa perspectiva, ele chegou a afirmar que recebeu influência direta de Bergson, principalmente, a partir do conceito de *elã vital* quando aplicado também à educação, pois através desse impulso o ser humano aprende, cria e contribui ativamente para o universo. O que se aprende com o poder da educação fica no planeta, por isso devemos pensá-la com carinho e respeitar o seu potencial transformador. Inclusive, compreendemos esse pensamento de Ferrière quando pensamos que a educação humana coopera para o mundo mesmo após a morte dos responsáveis por ensinar (seja para aqueles e aquelas do último grau de instrução, seja para a mais tenra idade), ou seja, a educação participa do movimento criador da história, impulsionando suas transformações no tempo vivido.

Tanto para Ferrière (2004) quanto para Bergson (2019), o conhecimento e o desenvolvimento biológico e espiritual se unificam em prol de uma educação mais completa que resulta no desenvolvimento do ser humano enquanto vivente e não apenas em uma etapa mercadológica da educação, em que muitos estudam para ter, principalmente, ascensão financeira. Apesar das diferenças conceituais e metodológicas entre os saberes científicos e filosóficos, ambos fazem parte do ser humano.

Uma discussão filosófica pode conduzir-nos a pensar que, além do dualismo cartesiano, há algo na matéria, no corpo, que se renova e passa a ter a possibilidade de estar em qualquer lugar. Um exemplo é a maneira que se compreende biologicamente a morte, como uma forma da matéria – o corpo – adubar o solo e permitir que novas vidas surjam a partir de algo do impulso que permanece. Um corpo em decomposição fertiliza o solo, pois as bactérias que participam desse processo infiltram o solo e, por meio de eventos naturais, como a possibilidade da chuva, passam a levar aqueles átomos pessoais para diferentes locais. Dessa forma, podemos imaginar que a água no planeta é a mesma desde que ele surgiu e nela estão diferentes átomos, desde a sua criação. Nesse sentido, como pensar as influências de Bergson e de Ferrière na reconstrução de uma educação mais respeitosa, positiva e que colabore na sustentabilidade do planeta?

Acreditamos nesta tese que Ferrière e Bergson foram alguns dos precursores do que vem se desenvolvendo e se reafirmando na contemporaneidade como uma educação respeitosa, *neurocompatível* (Tosin, 2022) e positiva. O respeito à vida exposto tanto por Bergson quanto por Ferrière influenciou a forma como se vem pensando a educação como um fenômeno

humano na contemporaneidade. Por isso, todos nós estudiosos precisamos frequentemente nos apoiar para fundamentar nosso discurso e nosso pensamento, enquanto um coletivo.

Devemos lembrar também que Bergson estudou a filosofia de Jean-Jacques Rousseau<sup>54</sup> e por ela se motivou. Podemos inferir que este estudo contribuiu para a concepção bergsoniana de educação que se fundamenta também a partir da relação entre “teoria do conhecimento e teoria da vida” (Bergson, 2001). Em outras palavras, a partir desta relação entre Bergson e Rousseau podemos compreender que o sentimento e o pensamento humanos têm como fonte fundamental a natureza. Nesse sentido, o sentimento, o torpor, o instinto e a inteligência se entrelaçam como uma dança no viver e no educar humanos. A partir daí, podemos relembrar a relação entre sentir e conhecer no pensamento rousseauiano: “sentimos antes de conhecermos. (...) Existir para nós é sentir; nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência e tivemos sentimentos antes do que ideias” (Rousseau *apud* Trevisan, 1995, p. 130).

Considerando o que foi explicitado acima, podemos pensar que Rousseau no *Emílio* – enfatiza que deve-se formar antes o coração e só depois a inteligência, de modo que ela proceda segundo a ética – e Bergson n’*A Evolução Criadora*, influenciaram diretamente Ferrière quando defenderam que a educação precisa oferecer oportunidades para as necessidades físicas, mentais, espirituais e sociais dos estudantes de modo que, enquanto educadores e educandos, possamos colaborar para a liberdade e para a autonomia sustentando-nos também em nossa relação com a natureza. Compreender a educação dessa forma significa assumir e investigar o título dessa tese que, implicitamente, consiste em re-afirmar que a educação é um processo contínuo e vital. Desse modo, a escola deve escutar e compreender as necessidades dos educandos, a educação deve buscar uma construção harmônica entre o conhecimento interior e o exterior. Ferrière, criticando a escola clássica, escreve:

A escola clássica partia do pensamento refletido, do intelecto. Pretendia conduzir do pensamento à ação e da ação à perfeição íntima da alma. (...) A escola nova procede no sentido inverso, do centro para a periferia: parte do seu íntimo para o conduzir à ação e da ação espontânea chegar ao pensamento refletido. (...) É através de uma lenta construção que atinge o seu objetivo. E enquanto o edifício não estiver acabado – e nunca está, senão para os sábios e os santos?! – aquilo que unicamente o eleva e pode elevar, é ele mesmo, aquilo que é na sua essência dinâmica” (Ferrière *apud* Trevisan, 1995, p. 134-135).

---

<sup>54</sup> 1712-1778

O saber construído a partir dessa premissa, é capaz de fazer com que nossos/as professores/as respeitem e valorizem os saberes e as experiências desenvolvidas mais livremente desde a tenra idade.

A criança não é uma cera macia que podemos moldar ao nosso bel prazer; ela possui dons, necessidades, apetites intelectuais, curiosidades, “uma energia criadora e assimiladora”. Pretende-se que essa energia possa “se manifestar interior e exteriormente”, e por isso “é necessário que o adulto evite de multiplicar as intenções intempestivas que são de fora para dentro (Ferrière *apud* Trevisan, 1995, p. 133).

A *educação moderna*<sup>55</sup> e contemporânea passou a almejar o desenvolvimento humano como um todo, isto é, corpóreo, mental, espiritual e psicológico, e, por isso, os capítulos desta tese se subdividem conforme uma perspectiva para pensar o conhecimento de si, do outro e de nós na relação com a vida num sentido amplo e profundo, tal como Bergson propõe. Com isso, o autoconhecimento se torna importante para refletir o coletivo.

Uma das primeiras vivências com um coletivo mais amplo ocorre na escola e é através desse espaço que encontramos formas diferentes de agir e de pensar para além das relações familiares, pois na escola as crianças convivem umas com outras e compartilham suas experiências. A escola é um espaço importante para a socialização, para o brincar.

Acreditamos que as crianças devem preferencialmente frequentar a escola quando sabe dar conta de si, pois o conhecimento inicial do *eu* é fundamental para desenvolver a ideia do outro e de nós. Enquanto humanos, aprendemos e temos que procurar o conhecimento do *eu* durante toda a vida, mas a Neurociência e a Psicologia<sup>56</sup> vêm mostrando que os primeiros anos são essenciais para o desenvolvimento sadio das crianças na relação com uma vida saudável. Estamos educando as crianças pensando em como contribuir para o desenvolvimento saudável?

---

<sup>55</sup> Trevisan, 1995, p. 131.

<sup>56</sup> Estudos no campo das Neurociências e da Educação têm evidenciado que o desenvolvimento cerebral na Primeira Infância— compreendida, no contexto brasileiro, como o período que vai do nascimento aos seis anos de idade — constitui um processo complexo, dinâmico e profundamente condicionado à interação entre fatores biológicos, ambientais, culturais e afetivos. Pesquisas indicam que o cérebro humano nasce imaturo e se estrutura progressivamente a partir das experiências vividas, das relações interpessoais, dos vínculos de apego e da qualidade dos estímulos oferecidos pelo meio, sendo os primeiros anos de vida decisivos para a constituição das funções cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Nesse período, observa-se intensa plasticidade cerebral e a formação de redes neurais que servirão de base para aprendizagens futuras, atenção, memória, linguagem e autorregulação. Tais estudos ressaltam ainda a existência de períodos sensíveis do desenvolvimento, nos quais o cérebro apresenta maior prontidão para determinadas aquisições, sem que isso implique uma rigidez cronológica. À educação infantil, portanto, cabe um papel central na promoção do desenvolvimento integral da criança, não se limitando ao atendimento de necessidades básicas, mas integrando cuidado e educação por meio de experiências lúdicas, relações afetivas estáveis, estímulos adequados e práticas pedagógicas intencionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. (CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F., 2020) e (TOSIN, M., 2022).

A escola contemporânea ensina a pensar ou a responder? O que significa aprender em uma época marcada pela aceleração e pelo excesso de informação?

O educador, filósofo e patrono da educação brasileira, Paulo Freire utiliza a mesma concepção de tempo (*duração*), apresentada por Bergson, na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2019b, p. 102), a fim de pensar – também – sobre a escolarização. Inspirados por esses pensadores podemos conceber o espaço escolar como um lugar capaz de presentear os estudantes com um tempo de poder ser livre, um tempo da vida, de um pensar de forma livre, de permitir o erro, de habitar espaços e de entender o motivo e a importância do estar, do ocupar esse local que está presente nas mais diversas culturas e sociedades. Por isso, questionamos: é possível falarmos de uma educação para a vida em uma sociedade que a vê como distante do mundo, mas a percebe como prática e útil para o mercado de trabalho<sup>57</sup>? Os educandos que se formam para trabalhar e trabalham para consumir e pagar estariam mais expostos ao risco de adoecimento psíquico? O que quer uma criança e um jovem na escola?

Na escola, o mundo pode também estar em *aberto*, e nela o pensar livremente e diferente do que já se viveu se torna uma grande oportunidade na vida. Além disso, toda escola traz um movimento de troca de experiências. A escola pode ainda se constituir como um espaço que convida para amar de uma maneira não vaidosa. Onde todos devam buscar uma liberdade de pensamento que integra, que soma. A escola, antes de abrir para as mais variadas profissões, é responsável por uma parte significativa da formação dos seres humanos no seu sentido mais valioso, pois cabe também a ela educar para a vida. E isto ela pode fazer, por exemplo, abordando ideias de como ser justo, como fazer o bem e de como ter um olhar atento e amoroso para/com o mundo.

Além disso, é também na escola que a imaginação se torna uma possibilidade de ser real, como, por exemplo: números no plano das ideias se transformam em um plano real para as/os estudantes que estão aprendendo-os com um interesse impetuoso. Já reparou uma criança aprendendo a contar? Ela precisa ver nos dedos a ideia do número se tornar real, logo, ela concretiza através do olhar atento para as suas mãos. As potentes mãozinhas ganham forma e imaginação através da curiosidade. Seriam essas mesmas mãos das crianças capazes de mudar o mundo? Logo após a contagem com as mãos, elas passam para a contagem com grãos, formando conjuntos e percebendo as diferenças não só entre as quantidades, mas nos diferentes

---

<sup>57</sup> Não se utiliza mais a terminologia mercado de trabalho, mas mundo de trabalho; entretanto, a autora faz questão de colocar como mercado de trabalho, pois, em algumas sociedades, como, por exemplo, a brasileira, muitas pessoas querem privatizar a escola pública, a saúde e a segurança, tornando tudo um mercado, de fato.

elementos que os conjuntos integram. Dessa forma, não basta a professora ou o professor ensinar a fazer contas; ela ou ele precisa referenciar à vida: a educação precisa ser viva!

Além disso, a escola viva precisa pensar sobre o tempo real, ou seja, a *duração*, para problematizar e enfatizar a necessidade de mudanças no âmbito social, político e vital, nesse sentido, Paulo Freire chega a se referir ao pensamento de Bergson, ao refletir questões relacionadas ao ambiente escolar, quando afirma:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas” terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que se têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.

Sua ‘duração’ – no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (Freire, 2019b, p. 102).

Com essa percepção de escola inspirada em Bergson e em Freire, que nesta tese é chamada de respeitosa, almejamos refletir em que sentido os seres humanos antes de se formarem como profissionais devem contribuir para a construção do mundo elaborando-se, principalmente, como sujeitos. Isso porque os educandos devem demandar uma atenção ao *ser* humano e ao mundo, e devem se perceber como iguais no direito da fala e na possibilidade de desenvolver-se humanamente. Como na educação ninguém está sozinho, a professora e o professor precisam ter amor pelo ser humano e pelo diálogo em torno dos diferentes conteúdos. Assim, serão capazes de um pensar sobre, de um aprender por aprender, de promover a contemplação. As professoras e os professores devem se basear em seus conhecimentos para conduzir os pensamentos que são importantes para o viver, mas não de uma forma “bancária”, em que o decorar é o objetivo. É preciso um respeito ao tempo da vida, às formas diversas de se viver e de processar as imagens que são apresentadas aos seres humanos diariamente, trabalhando tudo isto por meio do diálogo problematizante.

Mas, como pensar uma escola respeitosa na comunidade em que você mora ou leciona? Essa é uma pergunta para aqueles e aquelas que amam a educação, a profissão docente e

acreditam no seu potencial transformador. Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2018), os autores Masschelein e Simmons, importantes pensadores da contemporaneidade, destacaram que há uma diferença crucial entre a formação e a educação que deve ser ressaltada como um fenômeno humano, visto que somos os únicos seres vivos do planeta que se educam conscientemente e criticamente. Torna-se fundamental distinguir aprendizagem e educação, termos frequentemente utilizados como sinônimos, mas que remetem a fenômenos de natureza distinta.

Do ponto de vista etimológico, *aprendizagem* deriva do verbo *aprender*, do latim *apprehendere*, que significa agarrar, captar, tomar para si, indicando um processo de aquisição de habilidades, informações ou adaptações ao meio. Nesse sentido, a aprendizagem não é exclusiva do humano: ela está presente em todo o reino animal, manifestando-se como aprendizagem por repetição, por condicionamento, por observação ou mesmo como formas de autoaprendizagem necessárias à sobrevivência. Já *educação*, cuja raiz latina (*educare* e *educere*) remete tanto a nutrir e cuidar quanto a conduzir para fora, ultrapassa a mera aquisição de competências adaptativas. A educação é um fenômeno propriamente humano, pois envolve a transmissão simbólica, a formação ética, a inserção histórica e cultural do sujeito e a orientação de sua consciência no mundo. Enquanto a aprendizagem pode ocorrer sem intencionalidade reflexiva ou compromisso ético, a educação supõe projeto, responsabilidade e relação com valores. Distinguir essas noções é, portanto, decisivo para evitar a redução da educação a processos técnicos de desempenho ou eficiência, reconhecendo-a como uma experiência formativa que diz respeito à constituição do humano em sua dimensão histórica, ética e criadora.

Na necessidade formativa dos profissionais da educação é fundamental a curiosidade, o estudo e o tempo livre. A curiosidade desperta o ato docente para investigar e pesquisar; o estudo desperta-o para a capacidade de desenvolver uma pesquisa calma, profunda e com sabedoria; o tempo livre é necessário para que o agora professor-pesquisador seja capaz de refletir sobre como o seu estudo, que até então está no plano teórico, seja efetivado em sua profissão e no plano prático. Nesse sentido, o docente precisa (in)formar o mundo que habita como o seu conhecimento pode ser levado para os espaços escolares para provocar *inter-esses*. Além disso, é importante que o (a) docente tenha uma atenção aos elementos naturais, como, por exemplo, uma madeira, uma pedra, um grão, etc. que são elementos concretos do mundo que podem ser compartilhados com os demais habitantes. Esse ato de levar elementos comuns para a sala de aula é importante para despertar a curiosidade e a percepção que todos precisam estar unidos para o cuidado do mundo que habitamos. Em uma sociedade que produz e consome

muito plástico, é preciso modificar a forma de pensarmos para compreendermos que o planeta Terra não é descartável.

Nesse sentido, o elemento do mundo exterior pode passar para o mundo interior do educando. Um elemento físico se faz unidade e torna-se objeto de conhecimento no mundo que habitamos, dando também sentidos e referências ao viver humano. Por exemplo, uma madeira pode se tornar impulso para ver o mundo, observar as árvores, fazer obras de arte ou brincar de equilibrista na raiz de uma árvore. Assim, também o brincar se torna importante na educação viva, responsável e respeitosa, pois as crianças que brincam livremente e se exercitam, podem se tornar um adulto mais seguro, crítico, criativo e cuidadoso consigo, com os outros e com a natureza.

É nessa perspectiva que o ambiente escolar se torna uma abertura ao mundo, uma atenção ao tempo, à *duração* bergsoniana, e ao espaço que merece o cuidar – não só físico, mas do ser, o que lhe é interior. Ele também é o lugar onde se pode prestar atenção no querer de cada estudante. Em um mundo tão corrido, com informações e objetos constantemente renovados e mudados, ter atenção, especialmente focalizar em algo, não se torna um privilégio? Observar o cantar dos pássaros e o acordar dos animais com o sol nascendo é tão simbólico quanto as crianças que querem somente brincar. Esse observar contemplativo se torna um movimento de atenção ao ser humano que criamos e educamos e à sua/nossa vida.

Esse observar contemplativo se torna um movimento de atenção ao ser humano que educamos e à nossa vida, o que exige compreender a atenção não como mera contemplação passiva, mas como um gesto originário da própria consciência, que se orienta vitalmente para o real, selecionando e organizando a experiência em vista da vida e da ação. A consciência não existe para duplicar o real ou para representá-lo passivamente, mas para selecionar, orientar e preparar a ação. A atenção é justamente esse movimento seletivo pelo qual a consciência destaca, no fluxo contínuo da realidade, aquilo que importa para a vida e para a ação possível. Nesse sentido, a atenção não é neutra: ela responde a interesses vitais, a necessidades práticas e a modos de inserção do sujeito no mundo.

A atenção está, portanto, profundamente articulada à memória. Prestar atenção não é apenas perceber o presente, mas fazê-lo à luz do passado que se conserva e das possibilidades futuras que se anunciam. A consciência atenta retém experiências vividas, convoca lembranças úteis e antecipa ações. Por isso, Bergson mostra que a atenção varia em graus: pode estar mais voltada para a ação imediata (atenção prática, utilitária) ou pode se abrir para uma atenção mais livre, desinteressada e profunda, capaz de acolher a duração e a singularidade do real. Essa distinção tem consequências fundamentais para a vida. Uma vida marcada apenas pela atenção

utilitária tende à automatização, ao hábito e à repetição mecânica. Já uma atenção mais ampla e flexível permite ao sujeito aprofundar a experiência, perceber nuances, criar novas respostas e ampliar sua liberdade. A atenção, nesse sentido, é condição da criatividade e da invenção, pois permite romper com esquemas prontos e abrir-se ao novo.

No campo da educação, a contribuição do conceito bergsoniano de atenção é especialmente fecunda. Educar não pode significar apenas treinar a atenção para a eficácia, para o rendimento ou para a adaptação a tarefas predefinidas. Uma educação inspirada em Bergson deve cultivar uma atenção à vida, isto é, uma atenção que respeite o tempo vivido, favoreça a escuta, a sensibilidade e a formação da consciência. Trata-se de formar sujeitos capazes de sustentar uma atenção que não se reduza à resposta imediata, mas que permita compreender, julgar, criar e agir eticamente.

A escola que propicia o olhar atento é fértil para um sujeito ativo e apaixonado pelo conhecimento, que tem um impulso pelo saber. Nesse sentido, o *elã vital* que foi estudado e pensado na seção 2.3 dessa tese se torna importante para o desenvolvimento do ser humano e, também, para a idealização da escola que queremos sonhar e acreditar que possa, efetivamente, fazer parte da sociedade e da cultura brasileira.

Assim sendo, o *elã vital* e a educação possuem uma estreita relação, uma vez que ambos exigem a criação e a renovação do ser humano, da sociedade e, possivelmente, do mundo. A educação para a qual queremos chamar a atenção nesta tese é a que explicita a necessidade dos responsáveis e do corpo docente (de cada escola) de olhar para o educar como um processo formativo e não informativo. Entretanto, uma educação formativa não pode ser confundida com uma que não possua regras. E liberdade não pode ser confundida com libertinagem. Possibilitar e contemplar a liberdade na educação significa permitir que o educando tenha um aperfeiçoamento da sua personalidade.

Cabe ao adulto compreender que os seus atos são resultantes das circunstâncias, das crenças e dos valores que dificultam a manifestação do seu *eu-profundo*. O dia a dia do ser humano contemporâneo é muito corrido, pois são muitas informações para compreender e visualizar. Essa forma corrida de observar o mundo interfere diretamente na constituição de cada ser, tanto que, como foi exposto no início deste capítulo, e de acordo com Byung-Chul Han em sua obra *Sociedade do Cansaço* (2015), as doenças do século são as psiquiátricas. Hoje, todos nós conhecemos alguém que já teve ou tem depressão, pânico, ansiedade, TDAH, *burnout*, dentre outras doenças psíquicas. *Sociedade do Cansaço* fez de Byung-Chul Han um escritor mundialmente conhecido e é um dos livros mais citados na contemporaneidade.

Em contraposição a esse mundo corrido que gera as doenças psiquiátricas deve-se ensinar uma criança a contemplar a vida, o que há de mais belo e desenvolver uma educação para a liberdade. Para isso é necessário fazê-la compreender que o viver é um constante evoluir ético. Educar uma criança eticamente significa educar para uma vida atenciosa e amorosa, em que devemos mostrar que existem valores importantes para o convívio respeitoso e para o bem viver. Essas compreensões podem ser desenvolvidas pelo constante trabalho educacional do *eu-profundo*. Por isso, enquanto educadoras/es, temos a tarefa de propiciar, de facilitar e de aprofundar a *intuição* no processo educativo. Apesar de a temática sobre a intuição ser trabalhada detalhadamente no Capítulo 3, na parte em que abordaremos o significado da filosofia, podemos adiantar aqui que o *método da intuição* constitui um método de conhecimento que possibilita o acesso direto ao real em sua duração, isto é, ao seu caráter móvel, contínuo e vivo. Diferentemente de um conhecimento que se coloca diante do objeto para analisá-lo ou fragmentá-lo, a intuição implica um conhecer por dentro, no qual a consciência coincide com o próprio movimento do real, acompanhando-o em seu devir.

Nesta tese, entendemos que a escola possui um papel fundamental na formação do ser humano, mas ela não é a única forma de educar. Como já foi dito neste estudo, a educação precisa ser compreendida como um processo de formação humana, pois somos seres que aprendem durante toda a vida, uma vez que portamos a racionalidade, a inteligência, a imaginação, e podemos desenvolver o pensamento crítico. Por isso, precisamos saber compreender, aceitar e modificar os ciclos da vida. Um animal irracional idoso aceita a condição em que lhe está sendo imposta e que precisa de mais descanso. Enquanto isso, o ser humano, mesmo com suas células “cansadas” pode modificar o seu corpo através da *psique* e se torna um ser completamente ativo.

A escola é fundamental para o desenvolvimento físico, psicológico e social. É nesse espaço que os seres humanos podem se ver como diferentes e, ao mesmo tempo, compartilham um viver público comum, são capazes de compreender e de valorizar o tempo livre e reflexivo de almejam a construção de um mundo melhor e onde muitos estudantes terão contato com os pensadores clássicos – que Bergson tanto admira. Esse espaço é de extrema valia para a valorização da vida, incluindo a vida material e o universo laboral, além de uma autoeducação que fornece um ritmo e que deve enaltecer o estudo. Além disso, a escola se mostra indispensável justamente porque nenhum ser humano é capaz de apreender, por si só, a totalidade dos saberes e das dimensões da existência. A escola torna possível uma formação mais ampla e integral e oferece àqueles que, no espaço doméstico, não teriam acesso a determinadas experiências – ou que estariam restritos a processos de doutrinação e à reprodução

de preconceitos familiares – a chance de ampliar horizontes e conquistar maior liberdade. Quem nunca ficou ansioso para a próxima aula devido a uma discussão interessante abordada em sala?

Outrossim, desejamos despertar uma potência energética nos leitores e leitoras desta tese para que, ao crerem na educação, acreditem também em seu potencial renovador e inovador. Trabalhamos e lidamos com pessoas que precisam crescer acreditando na capacidade transformadora desse saber, e por isso temos que favorecer o crescimento do ser humano. É preciso intensificar, no espaço escolar, o potencial criador tanto de estudantes quanto de professores. O impulso vital também está – e precisa estar – na educação. Toda criança carrega em si um pouco das energias, crenças e perspectivas dos seus antepassados. Enquanto pensadores críticos, fazemos mudanças a todo tempo e pensamo-las serem positivas na construção de um mundo melhor. Mas, afinal, o que queremos construir hoje para um mundo melhor?

Enquanto educadores, temos de assumir que nossos sonhos estão presentes e vivos, pois sonhamos e acreditamos na educação e no seu potencial transformador, construímos e confiamos aos alunos e alunas a (re)construção de um mundo mais justo e ético, entendendo que “a tarefa da educação é despertar as energias interiores e o *‘elán vital espiritual’*” (Trevisan, p. 138). Com isso, despertamos as nossas energias e tentamos transformar o mundo ensinando nossos estudantes.

O que a autora desta tese deseja, ao trazer a escola como um local que propicia a educação enquanto fenômeno humano é demonstrar que ele deve “romper barreiras” para que o conhecimento se torne crítico, respeitoso, amoroso, sensível e libertário. Por isso, devemos trabalhar, zelar e cuidar por essa educação e escola, pois isso faz parte do que deixaremos no planeta.

Vamos continuar a contribuir para uma escola que enalteça o bem viver?

### 3 UM ENALTECIMENTO À EDUCAÇÃO VIVA

Que deslocamento ontológico se impõe quando a educação é pensada a partir da vida e não apenas da transmissão de conteúdos? O que significa educar quando o tempo não é compreendido como sucessão homogênea de instantes, mas como duração vivida? É possível pensar a formação humana respeitando o ritmo próprio da consciência, a maturação interior e o silêncio necessário ao aprender? Que lugar ocupam a experiência, a intuição e a criação numa educação organizada, majoritariamente, segundo o tempo do relógio? Qual é, afinal, o tempo real do aprender?

Essas questões tornam-se centrais quando se busca compreender a educação para além de seus formatos institucionais e de suas exigências técnicas. Pensar a educação a partir da filosofia de Henri Bergson exige uma mudança radical de perspectiva: trata-se de deslocar o olhar do ensino como mera instrução para a formação como experiência viva, inscrita no tempo próprio da vida. Se a consciência é duração, então o aprender não pode ser reduzido à assimilação de conteúdos fragmentados, mensurados por critérios externos e homogêneos. Educar passa a significar acompanhar o movimento interno do sujeito, respeitando a singularidade de seus ritmos, de suas experiências e de sua história.

Ao longo deste capítulo, investigaremos como os conceitos bergsonianos de duração, vida, consciência, inteligência, intuição e *elã vital*<sup>58</sup> oferecem um fundamento ontológico para repensar a educação em sua relação com o tempo vivido. Longe de propor um modelo pedagógico, a filosofia de Bergson permite problematizar as bases educativas sobre as quais se estruturam as práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente aquelas orientadas pela aceleração, pela padronização e pela mensuração do aprender. Nesse horizonte, a educação deixa de ser concebida como preparação para um futuro abstrato e passa a ser compreendida como dimensão imanente da própria vida que se cria e se transforma no presente.

A crítica bergsoniana à espacialização do tempo e ao predomínio de uma racionalidade que fixa o real ilumina as limitações de uma educação organizada segundo cronogramas rígidos, sinais sonoros e etapas previamente definidas. Quando o tempo do aprender é submetido ao

---

<sup>58</sup> Convém ressaltar que o termo francês *élan* admite algumas possibilidades de tradução, mas existe, em língua portuguesa uma tradução que julgamos a mais próxima possível do original, justamente “*elã*”, pela qual optamos ao deste trabalho. Tal escolha decorre das discussões realizadas na disciplina *Laboratório de estudo e tradução*, ministrada pelos professores Tarcísio Santos Pinto e Aimberê Quintiliano, onde estudamos e traduzimos textos de Bergson, alguns deles inéditos em língua portuguesa. Nessa disciplina discutimos que a tradução mais comum do termo francês “*élan vital*” por impulso vital tendia a acarretar perda de nuances conceituais importantes no interior do pensamento evolucionista bergsoniano, especialmente no que diz respeito ao seu caráter dinâmico, processual.

tempo cronometrado, corremos o risco de violentar o processo formativo, desconsiderando a maturação do eu interior, a elaboração subjetiva e a experiência concreta dos educandos. Nesse sentido, pensar a educação a partir da duração implica reconhecer que o aprender não se dá de maneira linear, cumulativa ou previsível, mas como acontecimento que transforma qualitativamente a consciência.

Esse deslocamento ontológico ganha ainda mais densidade quando colocado em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. A concepção freiriana da educação como prática de liberdade encontra, na filosofia bergsoniana da duração, um fundamento profundo, na medida em que ambas recusam a redução do humano a objeto de adaptação técnica. O diálogo, a experiência, a consciência histórica e o tempo vivido tornam-se elementos centrais para compreender a educação como processo aberto, criador e situado na vida concreta.

Este capítulo tem, portanto, como objetivo explicitar os fundamentos ontológicos de uma educação que se quer viva, sensível ao tempo da consciência e aberta à criação. Partimos da hipótese de que a filosofia da duração fornece condições para repensarmos criticamente a educação contemporânea, deslocando-a de uma lógica de eficiência e controle para uma compreensão do aprender como experiência integral, histórica e criadora. Ao longo do texto, buscamos mostrar que educar, à luz de Bergson, não é moldar sujeitos segundo formas pré-determinadas, mas criar condições para que o impulso vital encontre vias de expressão na formação humana.

### 3.1 A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A ABERTURA AO MUNDO

O que é filosofia? Qual a sua relação com a vida? A filosofia é a arte de criar conceitos? Em que medida a filosofia e a educação se constituem mutuamente em uma relação dialética, orientando-se na tarefa de formação crítica e emancipatória do ser humano?

Henri Bergson, ao longo de sua trajetória filosófica, desenvolveu os conceitos de duração e *elã vital* a partir de uma experiência intelectual e sensível que buscava mais do que a simples formulação teórica: almejava uma vivência da filosofia em sua inteireza. Em sua perspectiva, o pensamento filosófico não se organiza em blocos estanques ou sequenciais, mas se constitui como um processo contínuo e interdependente, no qual os conceitos se entrelaçam e se vinculam mutuamente. Pode-se aproximar a imagem do pensamento filosófico de Bergson da imagem de uma atividade manual e artística, presente em diversas regiões do mundo e, principalmente, nas cidades do interior do Brasil, como o tricô, o crochê, o bordado e o rendado. Nesses trabalhos cada ponto influencia o próximo e, por vezes, exige o retorno ao ponto anterior

para que o conjunto mantenha sua coesão. Do mesmo modo, o pensamento bergsoniano exige lentidão, calma, atenção e minúcia, pois há uma relação entre os conceitos e não se trata apenas de compreender intelectualmente esses conceitos, mas de experienciá-los em sua profundidade. Para Bergson, a filosofia além de ser um exercício de profundidade é, também, uma prática de vivência: é na experiência concreta que o pensamento se realiza plenamente. Para compreendermos o que está sendo discutido nesse capítulo iremos nos remeter principalmente à *Introdução à metafísica* (1989a) e *A intuição filosófica* (1989b) como fontes primárias do pensamento de Bergson, buscando investigar possíveis relações com a filosofia da educação de Paulo Freire e com a Pedagogia Waldorf para compreender o quanto a vivência é importante para a educação<sup>59</sup>.

O que fizeram da filosofia? Bergson inicia *O pensamento e o movente* destacando que “o que mais tem faltado à filosofia é a precisão. Os sistemas filosóficos não se ajustam à realidade em que vivemos. São demasiadamente vastos.” (Bergson, 1989c, p. 221). Dessa forma, Bergson denuncia uma deficiência estrutural da metafísica tradicional. Para ele, ao longo da história da filosofia, os filósofos elaboraram sistemas tão abstratos que poderiam servir para qualquer mundo – menos para este. São construções conceituais tão gerais e tão desligadas da experiência concreta que se aplicariam igualmente a universos puramente imaginários, mundos onde não existissem seres vivos, onde o tempo da vida não se desenrolasse, onde os corpos não se movessem ou onde a vida nada tivesse a ver com a vida humana. Um sistema filosófico que cabe em qualquer realidade acaba por não descrever realidade alguma. Nesse sentido, a falta de precisão consiste justamente no afastamento do real: em vez de partir da observação do movimento vivido, a filosofia trabalhou com conceitos demasiadamente amplos, rígidos e flutuantes, separados da experiência e incapazes de acompanhar a mobilidade da vida. Como a filosofia se faz presente na vida das pessoas na contemporaneidade?

Se, no passado, a metafísica se afastava da vida por meio de sistemas excessivamente abstratos, no contexto social contemporâneo marcado pela aceleração das informações, pelo domínio do utilitarismo e pela exigência de respostas imediatas, para muitas pessoas a filosofia parece deslocada ou mesmo dispensável. A vida cotidiana, permeada por demandas de produtividade e por uma cultura da rapidez, já não oferece espaço para o exercício lento e cuidadoso da reflexão. Pensar tornou-se, para muitos, um luxo ou um incômodo. A filosofia,

---

<sup>59</sup> Vale ressaltar que não existe uma relação direta entre Bergson, Freire e a Pedagogia Waldorf, inclusive porque Bergson nunca fez referência a esses autores ou correntes. Ainda assim, é possível investigar e construir aproximações conceituais que nos permitam pensar a educação contemporânea a partir de diálogos possíveis entre essas perspectivas.

nesse cenário, não desaparece; ela é silenciosamente substituída por explicações simplificadas, por opiniões rápidas, por conteúdos prontos que dispensam o esforço de problematizar. O mesmo diagnóstico bergsoniano sobre sistemas abstratos e desvinculados da experiência retorna agora sob outra forma; não é apenas a filosofia acadêmica que se afastou da vida, mas a própria sociedade que se afastou da possibilidade de pensar a vida em sua profundidade e em seu movimento contínuo. Enquanto os antigos metafísicos construíam conceitos que não tocavam o real, hoje enfrentamos uma cultura que não permite que o real seja pensado.

Vivemos em uma era em que a verdade tende a ser pautada pela opinião individual, na qual a força persuasiva das narrativas pessoais muitas vezes se sobrepõe ao rigor da investigação e à experiência compartilhada. Nesse contexto, tanto a filosofia quanto a ciência parecem perder suas essências, pois deixam de ser caminhos de descoberta, questionamento e criação de sentidos para tornarem-se apenas mais umas entre as inúmeras vozes que disputam espaço no fluxo contínuo das redes e dos discursos fragmentados. A chamada “era da pós-verdade” (Tesich, 1992, p. 13) não é apenas a disseminação de falsidades; ela representa uma mudança profunda na relação com o real, pois o critério de verdade deixa de estar ligado à consistência argumentativa ou à verificação empírica, e passa a depender da adesão afetiva e da identificação subjetiva.

Quando se observa esse fenômeno à luz da crítica bergsoniana, percebemos que o afastamento entre pensamento e vida ganha novos contornos. Se antes a filosofia se distanciava do real por se aprisionar a conceitos abstratos e rígidos, agora é a própria sociedade que se distancia do real ao dissolvê-lo naquilo que cada ser humano deseja crer. Em ambos os casos, perde-se o contato com a *duração*, com o movimento vivo da experiência, com o cuidado em olhar o mundo tal como ele se apresenta e não apenas como gostaríamos que fosse. A era da pós-verdade, nesse sentido, radicaliza a ruptura entre pensamento e realidade, pois ela transforma o verdadeiro em algo maleável, moldado pelo filtro das emoções imediatas, pelo algoritmo e pela necessidade de pertencimento.

A filosofia se vê diante de um duplo desafio contemporâneo: não apenas recuperar sua precisão – como queria Bergson –, mas também reconstruir o espaço público do pensamento em uma época em que o real é frequentemente alterado pela opinião, e a reflexão fica reduzida a um ato de confirmação de crenças prévias. A ausência de tempo para pensar e a lógica da resposta instantânea elaboraram um terreno fértil para a pós-verdade, pois impedem a experiência da dúvida, da complexidade e da lentidão necessária ao gesto filosófico. Nesse contexto, pensar filosoficamente é quase um ato de resistência, pois significa olhar para o

movimento da vida para além das simplificações, recusar a superficialidade das certezas prontas e reabrir caminhos de sentido onde a velocidade tende a nivelar tudo.

A obra *Introdução à metafísica* foi escrita por volta de 1903, numa época em que a sociedade francesa estava se recuperando da Guerra Franco-Prussiana<sup>60</sup>, totalmente fragilizada politicamente, socialmente e economicamente. Além das marcas deixadas pela Revolução Industrial que trazia consigo a luta por condições de vida e de trabalho mais dignas. A floração da Belle Époque também foi outra característica dessa época visto que ela favorecia as ciências voltadas para a vida, como as artes e as ciências sociais. No campo da filosofia o período de escrita dessa obra de Bergson foi marcado pelo “[...] criticismo de Kant e o dogmatismo de seus sucessores” (Bergson, 1989a, p. 131).

A filosofia no pensamento bergsoniano está intrinsecamente relacionada com a intuição, por isso ele chega a escrever de uma forma gentil e sábia: “quanto mais longe se vai, mais se descobre” (Bergson, 1989a, p. 158), ou seja, quanto mais se vive, mais queremos filosofar, quanto mais filosofamos, mais queremos viver e quanto mais esse desejo pela vida, mais intuição teremos. No cerne dessa discussão sobre vida, filosofia e ciência, Bergson começa seus estudos sobre a matéria e o espírito. Como vimos no capítulo anterior, o conhecimento científico volta-se predominantemente para a matéria e para um tempo espacializado; enquanto o espírito representa a duração real e volta-se para a metafísica. Entretanto, apesar de serem diferentes, matéria e espírito coadunam-se, visto que o ser humano é capaz de captar a realidade profunda através da intuição enquanto a inteligência lhe auxilia fazendo com que o humano se conecte de forma ampla e significativa com o mundo material. A “potência” do espírito é capaz de inverter o que é pensado habitualmente, de filosofar no sentido latente de um amor, de uma amizade pela sabedoria: “filosofar consiste em inverter a marcha habitual do trabalho do pensamento” (Bergson, 1989a, p. 152). Nesta mesma perspectiva, a filosofia é “um esforço para ultrapassar a condição humana” (Bergson, 1989a, p. 154), isto é, não basta apenas estar vivo ou sobreviver, é necessário viver. Viver, nesse horizonte, não é simplesmente estar vivo, mas sentir-se vivo, isto é, manter-se implicado em um compromisso ético e existencial com a vida enquanto movimento, duração e transformação. Tal compromisso supõe abertura à mudança, à criação e à multiplicidade dos modos de existir, exigindo do sujeito a disposição para aprender e pensar de maneira sempre renovada. Filosofar, assim, configura-se como um exercício vital, inseparável da própria experiência de viver, no qual o pensamento acompanha a dinâmica da vida e se reinventa cotidianamente em diálogo com suas variações, rupturas e possibilidades.

---

<sup>60</sup> 1870-1871

Normalmente escutamos frequentemente uma pessoa querendo uma definição simples, por vezes superficial e insatisfatória, do que é filosofia. Na minha trajetória de professora sempre me perguntaram “o que é filosofia? O que ela estuda?” Sempre busquei responder com a etimologia da palavra e o que ela estuda, ou seja, uma compaixão, uma afinidade com a sabedoria que perpassa a vida, pois podemos escolher entre viver de forma automática e mecânica ou podemos escolher estar sempre aprendendo, pesquisando e ampliando o nosso conhecimento. Antes de tudo, pensamos que filosofar significa pensar bem, mas isso implica assumir que na condição de seres humanos (*homo sapiens sapiens*) somos seres curiosos e pensantes e só podemos ser assim se assumimos nossa natureza reflexiva no universo. Primeiramente vivemos, em seguida pensamos os conceitos que fazem parte da nossa vivência e os que contribuíram para chegarmos a tal pensamento, ou ainda como expõe Bergson: “enfim, a filosofia assim definida não consiste em escolher entre conceitos e em tomar partido entre as escolas, mas em procurar uma intuição única da qual descendemos aos diversos conceitos, pois nos colocamos acima das divisões das escolas” (Bergson, 1989a, p. 143). Portanto, por mais que várias escolas tenham surgido ao longo da história da filosofia, o que importa para o pensamento filosófico é a maneira que o *homo sapiens sapiens* se torna de fato vivo, pensante e crítico. Contudo, a filosofia é, também, um saber colocar bem os conceitos, isto é, uma questão de linguagem e que será estudado detalhadamente no tópico 3.3.

A filosofia da linguagem é um saber importante para a educação visto que ela estuda qual a relação entre os signos (letras, por exemplo) que formam uma palavra e quais as suas relações com o conceito e a sua representação no mundo, além de pesquisar como somos capazes de comunicar nossas ideias de forma clara e objetiva. Nesse sentido, a filosofia também precisa do estudo da linguagem a fim de tornar as suas investigações e questões de pesquisa e ensino mais concretas e reais, pois é difícil para um filósofo educador falar de conceitos que não condizem com a realidade dos seus educandos. Por hábito, muitas vezes, adotamos os símbolos que nos foram ensinados quando aprendemos a falar, porém a linguagem e os conceitos podem ser alterados conforme a sociedade também se modifica<sup>61</sup>. Nessa perspectiva, Bergson exprime a relação entre os conceitos e a filosofia afirmando que os conceitos são uma “recomposição artificial do objeto” (Bergson, 1989a, p. 138), ou seja, o conceito não é uma realidade, mas uma forma generalizada de utilização da linguagem para que ela se torne compreensível e sua mensagem consiga ser transmitida. Segundo o estudioso, devemos fazer um trabalho habitual da inteligência que é ir do conceito às coisas. Entretanto, os conceitos

---

<sup>61</sup> Realizei uma pesquisa extensa sobre as concepções de linguagem agostiniana, wittgensteiniana e fregeana em minha dissertação de mestrado (Bastos, 2014).

também subdividem a filosofia em escolas, visto que esse saber se organiza conforme diferentes áreas de estudo que são pautadas em conceitos, como por exemplo, de ser (metafísica), de conhecimento (epistemologia), de verdade (lógica) e de moral (ética). Esses saberes são essenciais e estritamente ligados à filosofia, mas o que conduz Bergson a pesquisar com cuidado a sua relação com a intuição e a filosofia é a metafísica.

O que é metafísica? Quais as relações entre a metafísica e a linguagem? Qual a relação entre ciência e metafísica? O estudo da metafísica é importante para a concepção de filosofia na contemporaneidade? São perguntas que irão pautar a discussão desse capítulo a partir de agora.

Bergson inicia sua obra *Introdução à metafísica* destacando a importância de se compreender o que é a metafísica e qual o papel do absoluto na reflexão filosófica. Segundo o autor, enquanto a metafísica tradicional tende a se prender ao relativo, buscando significações por meio de símbolos e representações conceituais, a verdadeira compreensão do absoluto exige a superação desses limites. O absoluto, para Bergson, não pode ser alcançado por meio de símbolos fixos, mas apenas por uma experiência direta e intuitiva, que ultrapassa os filtros da linguagem e da análise racional.

Na história da filosofia, os estudos sobre a metafísica e a compreensão do absoluto exigiam que pesquisadoras e pesquisadores se colocassem fora do objeto de estudo, recorrendo à imaginação para realizar suas investigações. Por outro lado, Bergson é um dos filósofos que trazem uma nova forma de tratar esses temas. Ele afirma que “em suma, o movimento não será mais apreendido de fora e, de alguma forma, a partir de mim, mas sim de dentro, dele mesmo, em si. Eu possuiria o absoluto.” (Bergson, 1989a, p. 133) acrescentando ainda que “descrição, história e análise me deixam, pois, no relativo” (Bergson, 1989a, p. 134).

Nesse sentido, investigar as temáticas que envolvem a metafísica e a compreensão de absoluto exige uma intuição mais profunda do que é o 'eu' – especialmente no sentido bergsoniano o qual chama de *eu profundo*. É nesse ponto também que o autoconhecimento se torna fundamental, pois é por meio da consciência de si que nos colocamos diante de grandes questões filosóficas. Em que acredito? Qual é a minha visão de mundo diante desse pensamento ou dessa obra? Assim, Bergson nos convida a perceber que o absoluto não é algo fixo e estático, mas que se relaciona com a essência da vida que está em constante movimento e mudança. Por isso, antes de avançarmos, é necessário discutirmos brevemente a importância do autoconhecimento. Pautaremos, brevemente, nessa temática, visto que, desde Sócrates – através da sua máxima: “conhece-te a ti mesmo” –, o conhecimento de si é importante para a compreensão da filosofia.

A etimologia da palavra “autoconhecimento” remete à palavra “autognose” (*autós+gnôsis*), palavra essa que significa um estudo ou uma apreciação de si próprio. Para Bergson o autoconhecimento está diretamente relacionado com a experiência direta da consciência e da intuição. Assim, o autoconhecer vai além do conhecimento puramente racional, mas se remete antes a uma experiência interior que nos permite perceber a nossa duração, ou seja, uma continuidade do tempo em que encontramos com a nossa essência mais verdadeira.

Além da filosofia, a psicologia contemporânea também tem destacado a importância do autoconhecimento, especialmente no contexto de uma crescente valorização da subjetividade e das experiências internas. Essa ênfase reflete uma necessidade crescente de compreender a subjetividade, as emoções e os processos internos que constituem o ser humano sem esquecer que esse estudo é também ontológico e ético, pois é a partir do conhecimento de si que se torna possível compreender o mundo, estabelecer juízos e agir com autenticidade. Apesar de o ser humano precisar viver em sociedade, já que somos seres sociais por natureza, o autoconhecimento é um encontro de si consigo mesmo. A filosofia bergsoniana, ao priorizar a experiência interior e a intuição também reforça essa ligação entre a interioridade e a verdade, mostrando que o acesso ao absoluto passa necessariamente por um mergulho no próprio eu. O mundo social em que vivemos exige de nós constantemente julgamentos e análises – sobre o outro e sobretudo o nosso redor – especialmente diante da explosão das redes sociais e da comunicação instantânea por aplicativos, que nos mantêm conectados o tempo todo.

Nessa busca pelo autoconhecimento acabamos criando símbolos que são capazes de fazer uma relação entre a vida e a sua representação, isto é, de nos aproximar uns aos outros para reconhecermos as semelhanças e as diferenças entre todos os seres vivos do planeta. Ao escrever este parágrafo, penso no momento delicado da morte repentina de minha avó e nas falas recorrentes que buscam conforto na afirmação de que o corpo “estava bonito, bem maquiado, com aparência natural”. É como se, diante da impossibilidade de sustentar a tristeza e o silêncio próprios do luto, houvesse a necessidade de enquadrar a experiência da morte em uma imagem apaziguadora, deslocando-a para o campo do estético. Tal movimento revela a dificuldade de permanecer junto aos afetos que não se ajustam à lógica da alegria permanente, evidenciando o quanto, muitas vezes, preferimos maquiar a dor a habitá-la como parte constitutiva da vida. Nessa chave, o pensamento bergsoniano convida a reconhecer que viver plenamente implica também suportar a densidade dos momentos não alegres, acolhendo a experiência em sua duração e complexidade, sem reduzi-la a formas que apenas a tornem socialmente aceitável. Todavia, querer um corpo com a mesma aparência de quando possuía vida é ignorar o processo natural da vida, o planeta inteiro morre e as folhas que caíram de uma

árvore são diferentes daquelas que ainda estão fixadas. A morte é amplamente debatida nas ciências humanas, especialmente nos campos da filosofia e da ciência da religião e, frequentemente, quando digo que sou cientista da religião, a pergunta que mais escuto é: qual a sua opinião sobre o que existe além do mundo físico? Certamente, Bergson responderia essa pergunta explicitando o conceito de metafísica – conceito amplamente trabalhado pelo estudioso em *Matéria e Memória* (1896), em *Introdução à metafísica* (1903) e em *Evolução Criadora* (1907). De forma resumida, podemos explicitar o conceito de metafísica para uma melhor compreensão tanto dessa pergunta quanto deste capítulo.

Em *Matéria e Memória* Bergson explica que a metafísica é uma tentativa de entender a natureza do ser, da consciência e do tempo. Nessa perspectiva, o entendimento sobre a memória se faz fundamental, pois é ela que interliga o passado ao presente de uma forma contínua e dinâmica<sup>62</sup>. Ela ajuda a revelar a realidade mais profunda, a qual a ciência ou a lógica são incapazes de explicar. Assim, ela é que permite uma continuidade do tempo, ou seja, fundamenta a própria concepção de duração como uma ruptura à visão puramente materialista do mundo.

Em *Introdução à metafísica* (Bergson, 1989a, p. 131- 160), o conceito de metafísica é entendido como uma busca por compreender a realidade além do mundo físico e das aparências sensoriais. A metafísica se torna uma espécie de afinidade conosco, independentemente de crença, mas utilizamos as lembranças para nos conectar ao mundo exterior, a própria “consciência significa memória” (Bergson, 1989a, p. 136), isto é, na metafísica bergsoniana, a consciência não é um dado isolado, nem um atributo abstrato do sujeito. Ela é o próprio movimento de conservação do vivido. Quando Bergson afirma, em diferentes passagens de *Matéria e memória*, que a consciência se define pela memória, ele está deslocando o problema do plano funcional para o plano ontológico: consciência não é algo que *tem* memória, mas algo que *é* memória. Qual a relação entre consciência e intuição? Como adquirimos lembranças? Viver implica em envelhecer e enquanto vivemos adquirimos na memória as lembranças. Esse processo é fundamental, visto que necessitamos das imagens em nossa mente para nos manter no mundo concreto. Apesar de não haver momentos idênticos na consciência temos as referências do que foi anteriormente vivido. Heráclito nos diz que não é possível nos banhar duas vezes no mesmo rio, podemos relacionar essa passagem com a concepção de lembrança em Bergson. As lembranças, apesar de não serem imagens exatas do que se viveu, fazem com que uma experiência passada se torne novamente presente, transformada juntamente pela

---

<sup>62</sup> A temática sobre a memória foi desenvolvida no tópico “2.2- A consciência no/do mundo” dessa tese.

relação com esse novo presente. Podemos a partir daí nos questionar: o que estudiosos da mente, como os psicólogos ou os filósofos clínicos fazem? Geralmente, através do diálogo, esses profissionais isolam elementos para desenvolver um estudo sobre uma determinada pessoa. Ou, nas palavras de Bergson:

O psicólogo nada mais pode fazer do que analisar a pessoa, isto é, anotar estados: quando muito colocará a rubrica ‘eu’ sobre estes estados, dizendo que são ‘estados do eu’, da mesma forma que o desenhista escreve a palavra ‘Paris’ em cada um dos seus esboços. No terreno em que o psicólogo se instala, e onde deve se instalar, o ‘eu’ é apenas um signo pelo qual se evoca a intuição primitiva (aliás, muito confusa) que forneceu à psicologia seu objetivo: é apenas uma palavra, e o grande erro é crer que podemos, permanecendo no mesmo terreno, encontrar por trás da palavra uma coisa. (Bergson, 1989a, p. 141).

Podemos, assim, inferir que, na concepção bergsoniana, o psicólogo não é capaz de observar o todo, a profundidade da vida de uma pessoa, pois ele não vive a vida do seu paciente, mas ele age através de um pensamento indutivo em que na lógica se refere ao tipo de raciocínio que parte de observações específicas ou particulares para chegar em conclusões gerais. Entretanto, Bergson destaca que o “eu profundo” não é apenas um signo. Nesse contexto, Bergson compreende o signo como uma representação simbólica, conceitual ou linguística que busca traduzir a realidade. Assim, o ‘eu’, quando analisado psicologicamente, torna-se apenas um signo – uma tentativa de capturar algo que, por natureza, escapa à análise racional. Dessa forma, os psicólogos recorrem à intuição durante uma consulta e “terminam por ver apenas um fantasma” (Bergson, 1989a, p. 141). A solução, então, é reconhecer em cada ser a sua individualidade, a sua “personalidade viva” (Bergson, 1989a, p. 142).

Em qualquer ciência, mas principalmente na educação e nas ciências relacionadas à saúde – devemos ver o ser na sua unidade, como ser único que está em um processo de formação de si e do mundo, pois ao mesmo tempo em que somos seres em construção estamos colaborando para a construção da sociedade e, conseqüentemente, do mundo. No momento que percebemos o nosso papel na construção e observamos nossa vida de forma profunda, somos capazes de sentir os desejos e anseios da nossa alma. É justamente nesse processo de reconhecer os movimentos e os desejos da alma, de descobrir quem somos que realizamos a verdadeira metafísica, na concepção bergsoniana.

Uma forma contemporânea de abordagem do “eu”, realizada por profissionais da área da saúde mental, pode ser observada na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), uma psicoterapia que parte da identificação das relações entre pensamentos, emoções e

comportamentos, compreendidos como processos interligados e mutuamente influenciáveis. A TCC busca compreender de que modo a forma de interpretar uma situação interfere na maneira como o sujeito sente e age no mundo. Nesse sentido, as mudanças cognitivas tornam-se aliadas fundamentais na modificação de comportamentos, por meio do estabelecimento de metas que auxiliam os indivíduos a reduzir o sofrimento psíquico e a desenvolver estratégias mais funcionais de enfrentamento da realidade.

Por isso, Bergson nos alerta que os filósofos devem se preocupar em investigar os hábitos do espírito úteis à vida, ou seja, aqueles que estão diretamente relacionados com a intuição, a memória e a duração como formas fundamentais da consciência e da existência. A intuição é o meio de conhecimento que faz com que retornemos ao que possui verdadeiro significado para nós, pois tenta apreender o real em sua profundidade, evitando que o viver se torne uma forma mecânica ou utilitarista. Nesse sentido, é importante que a filosofia seja uma disciplina regular e fundamental nas escolas do nosso país, pois ela é capaz de fazer com que todos os alunos e alunas pensem diferente e “abram” o seu mundo. Em um mundo marcado pelo que se fabrica e não pelo que se pensa, a filosofia oferece uma forma diferente de viver e de ser. Algo parecido ocorre em relação à concepção de metafísica que Bergson quer renovar em sua época.

As dificuldades inerentes à metafísica tradicional e as contradições que nela ocorrem acontecem quando se busca no conhecimento desinteressado do real alguma serventia em termos de utilidade prática e ao mesmo tempo reduzir o real a algo já conhecido, isto é, “tentamos reconstruir a realidade” com conceitos gerais (Bergson, 1989a, p. 151) enquanto que “um dos objetivos da metafísica é operar diferenciações e integrações qualitativas” (Bergson, 1989a, p. 153). Dito isso, podemos afirmar que tanto no estudo da filosofia em geral quanto no da metafísica em particular há uma espécie de vício que consiste em utilizar conceitos limitados para definir a realidade. Entretanto, esses conceitos devem ser amplamente estudados e investigados com a atenção e o cuidado necessários. Assim, o que devemos nos atentar é para que os conceitos não sejam rígidos e pré-fabricados, ao contrário, eles devem ser capazes de se “moldarem sobre as formas fugitivas da intuição” (Bergson, 1989a, p. 139).

Enquanto o espírito adota o próprio movimento da vida, a filosofia auxilia o viver, pois o que ela mais almeja é o pensar diferente. Segundo Bergson, “filosofar consiste em inverter a marcha habitual do pensamento” (Bergson, 1989a, p. 152). Nesse sentido, há uma relação profunda e essencial entre a metafísica e a filosofia no pensamento bergsoniano, já que para Bergson a metafísica é o núcleo da verdadeira filosofia desde que seja realizada de maneira

adequada, ou seja, feita através da intuição. A própria metafísica é intuição. Mas o que significa mesmo intuição no pensamento bergsoniano?

Antes de retomar a definição do conceito vamos entender qual a compreensão de absoluto e de infinito no pensamento de Bergson:

Visto de dentro, um absoluto é, pois, coisa simples, mas considerado de fora, isto é, relativamente a outra coisa, torna-se, em relação aos signos que o exprimem, a peça de ouro cuja moeda jamais chegará a equivaler. Ora, o que se presta ao mesmo tempo a uma apreensão indivisível e a uma enumeração inesgotável é, por definição, um infinito (Bergson, 1989a, p. 134).

Dessa forma, podemos inferir que a compreensão do absoluto está intrinsecamente ligada à da intuição, uma vez que o absoluto só pode ser apreendido por meio dela. Ainda que se trate de um ato simples, a intuição, no sentido bergsoniano, não corresponde ao sentido que lhe é atribuído normalmente pelo senso comum, em particular na contemporaneidade ocidental, como uma compreensão imediata de possibilidades futuras. Para Bergson, a intuição, no sentido da compreensão do absoluto, é “[...] a *simpatia* pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (Bergson, 1989a, p. 134). Nesse contexto do entendimento do absoluto, o que não é intuição é uma análise, isto é, uma compreensão através de símbolos que pode ser feita de pontos de vista diferentes.

Por isto no pensamento bergsoniano, diferentemente do conceito de análise, o conceito de intuição associa o conceito de duração e o conceito de absoluto, uma vez que a intuição apreende as realidades em seus movimentos singulares, absolutos, próprios a cada ser, exigindo uma consciência que atua conectada ao fluxo contínuo da vida. Contrário a esse pensamento seria a morte, ou seja, a falta de mobilidade. É ilusório acreditarmos que um corpo que esteja em repouso esteja, de fato, em repouso absoluto, pois o repouso é sempre aparente ou relativo se comparado, por exemplo, ao fato que a terra está sempre em movimento e, conseqüentemente, o corpo também está. Isto é, ele está em repouso em relação a uma superfície que se apoia em determinado ponto que faz parte do movimento do nosso planeta, nas palavras de Bergson: “o repouso é sempre apenas aparente, ou melhor relativo” (Bergson, 1989a, p. 115). Nessa relação aqui exposta também está a existente entre o espírito e a inteligência, afinal, é ela que espacializa o movimento, transformando a mobilidade no espaço imóvel. A inteligência parte da realidade movente e a sintetiza em um conceito imóvel, forja conceitos para expressar e fabricar o que deseja.

Para entendermos ainda mais a intuição da duração podemos relacionar com o que vemos ou com o que sentimos, pois a cor, a dor ou a alegria diz muito da maneira individual e única com que nos relacionamos com o mundo. Entretanto, por empatia ou por “intuição de nossa duração” (Bergson, 1989a, p. 150) na relação com outras durações somos capazes de entender a “continuidade de durações” (Bergson, 1989a, p. 150). Assim, de uma forma sucinta, podemos reiterar que para Bergson, filosofar é viver, é mergulhar na experiência do tempo, da vida e da criação com profundidade e sensibilidade. A filosofia não deve ser um saber frio e técnico, mas uma maneira de sentir e de pensar de modo integral e conectado à realidade. Também é importante destacar que a filosofia e a educação compartilham o compromisso com a formação humana e com a busca de sentido para a existência individual e coletiva. A filosofia – enquanto reflexão crítica, sistemática e fundamentada sobre o conhecimento, a realidade, os valores e a própria condição humana – fornece à educação os fundamentos epistemológicos, éticos e políticos que orientam seus fins e práticas. Por sua vez, a educação, entendida como processo de desenvolvimento integral do ser humano e de transmissão crítica da cultura, constitui o espaço privilegiado de concretização da filosofia. É no âmbito educacional que os princípios filosóficos se tornam prática social, seja na definição do que ensinar, de como ensinar, ou dos objetivos que se pretende alcançar na formação dos sujeitos. Assim, pode-se afirmar que a filosofia fornece à educação não apenas um suporte teórico, mas também um horizonte de problematização: ela questiona as finalidades do ato educativo, os valores que o norteiam, as concepções de ser humano e sociedade que orientam o currículo e a pedagogia. Ao mesmo tempo, a educação é o meio pelo qual a filosofia se materializa como prática transformadora, formando indivíduos capazes de pensar criticamente, agir eticamente, potencializar-se esteticamente e participar ativamente da vida social. Em síntese, podemos até dizer que a filosofia e a educação se relacionam de modo dialético<sup>63</sup>: a filosofia deve fundamentar e orientar a educação, enquanto a educação deve realizar e atualizar a filosofia no contexto histórico e social concreto.

Depois do que já tratamos até aqui sobre os vínculos entre filosofia, vida e educação ainda queremos destacar a questão da unidade e da multiplicidade relacionando-a com a formação educacional. Apesar de Bergson não fazer diretamente essa relação, achamos importante o entendimento desses conceitos bergsonianos para lutarmos em prol de uma educação mais respeitosa – que é um dos objetivos desse trabalho.

---

<sup>63</sup> Mesmo que Bergson não trabalhe a partir da perspectiva dialética.

O conceito de unidade que Bergson estuda anuncia a importância que esse conceito tem em nos mostrar a natureza extraordinária de cada pessoa, ou melhor dizendo, ele nos leva a olhar para cada ser em sua individualidade. Nesse sentido, como foi exposto por vários autores, dentre eles Paulo Freire e Rudolf Steiner, cada aluna ou aluno é uno. Segundo Freire e Steiner a educação não deve ser centrada na transmissão do conhecimento, mas no desenvolvimento próprio de cada educando.

Para Rudolf Steiner<sup>64</sup> a educação é dividida em setênios. De zero a sete anos a criança age por imitação, ela brinca enquanto imita e ela quer brincar imitando. Por isso, ela precisa estar cercada principalmente por pessoas éticas, amorosas e respeitosas. Além disso, é necessário ensinar e vivenciar que “o mundo é bom”, pois é nesse período que ela desenvolve o andar, o falar e o pensar. É nessa fase que as crianças desenvolvem habilidades físicas, emocionais, orgânicas e sociais, que serão gradualmente aprimoradas ao longo da vida. Por isso é tão importante que ela tenha uma relação amorosa, de admiração e reverência, com a professora ou o professor. (Steiner, 2012).

Em *A educação da criança segundo a ciência espiritual* (2012), Rudolf Steiner delinea as bases antropológicas que sustentam a compreensão dos setênios no desenvolvimento humano. Não se trata de uma divisão meramente cronológica da infância, mas de uma leitura qualitativa das metamorfoses que atravessam o corpo, a alma e o espírito ao longo do tempo. Ao apresentar os três primeiros setênios como ritmos estruturantes da formação humana, Steiner propõe que a educação acompanhe essas transformações internas, respeitando os tempos próprios do amadurecimento e evitando antecipações que violentem o processo vital. Assim, a noção de setênio emerge como princípio orientador de uma pedagogia que busca sintonizar-se com o devir da criança, reconhecendo que educar é, antes de tudo, participar conscientemente de um processo evolutivo. Dos 7 aos 14 anos, a educação ocorre contemplando sobretudo a imaginação, que precisa da autoridade amorosa da professora ou do professor. Nesse momento, é apresentado ao educando que o “mundo é justo”. Dessa forma, na educação steineriana deve-se escutar sempre o que o educando tem para dizer e entender o seu relato contextualizado, orientando-o moralmente também.

Já no terceiro setênio, de 14 a 21 anos, o conhecimento abstrato se desenvolve mais e o educando precisa desenvolver mais o estudo por meio do aprofundamento das pesquisas científicas. Não é por acaso que, nessa idade, se apresenta a ideia de que o “mundo é verdadeiro”.

---

<sup>64</sup> 1861-1925

Steiner acreditava que a educação constitui – ou até mesmo é – um autodesenvolvimento de si e da humanidade.

Quando pensamos em currículo, as escolas que adotam a pedagogia Waldorf, criada por Steiner, fazem com que “os conteúdos do ensino se tornam legítimos por se relacionarem com a faixa etária dos alunos” (Federação das Escolas Waldorf no Brasil *apud* Richter, 2018, p. 2). A pedagogia Waldorf contempla a BNCC<sup>65</sup> mas de um modo diferenciado. Nas escolas Waldorf, o ritmo, o sono, o brincar livre, a alimentação, as vivências e as experiências artísticas têm um destaque especial na relação entre o ensinar e o aprender. Entretanto, interessa-nos trazer para essa tese a reflexão do quanto essa pedagogia favorece que o educando participe, explore e expresse o seu “eu” no ambiente escolar. Quantas vezes, em uma sala de aula, podemos observar o educador interrompendo esse processo?

A Pedagogia Waldorf preocupa-se com que a criança aprenda a cuidar de onde vive, aprenda a zelar pela natureza e pelo espaço público. Em muitas escolas brasileiras contemporâneas observa-se muita deterioração do espaço público escolar: as alunas e alunos, na maioria das vezes, não se veem como pertencentes àquele espaço físico que lhes é realmente importante. Afinal, passamos cerca de 14 anos para concluir apenas a educação básica. Em relação ainda a esta questão do cuidado, vemos também que, nas escolas Waldorf, durante a educação infantil, temos idades mescladas em uma mesma sala, pois assim amplia-se as relações e as experiências. Um aprende a cuidar do outro e a reconhecer que ali estão seres diferentes, mas que compartilham do amor pelo mundo, conforme pode ser observado pela Associação pedagógica Rudolf Steiner EWRS (2025).

Remetendo-nos agora a Paulo Freire, vemos que o filósofo e educador fala de uma forma atenciosa de olhar para o educando, na qual educador e educando estão juntos em prol de uma educação democrática, atenciosa e amorosa. Freire escreve: “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 2019 b, p. 110). Com efeito, para ele a educação deve ser dialógica, ou seja, a professora ou o professor precisam dialogar com suas alunas e seus alunos para levantar as palavras geradoras e os temas geradores que serão a base do processo pedagógico. Nesse sentido, “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2019b, p. 136). Assim que esses educandos aprendem a escrever – reconhecendo nos contextos

---

<sup>65</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo brasileiro que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica– da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ela foi elaborada para orientar os currículos das redes públicas e privadas do país, estabelecendo competências, habilidades e conhecimentos considerados fundamentais para cada etapa da formação escolar.

vivididos, nos signos, nas letras, nas palavras e nas frases – o que faz parte da sua rotina e desperta a sua curiosidade. Entretanto, no mundo contemporâneo, principalmente no país do qual faço parte, onde estudo, trabalho e desenvolvo pesquisa, surge a questão: os profissionais da educação conseguem olhar para os seus alunos e alunas de forma individualizada, relacionar o estudo à realidade do educando, desenvolver uma pedagogia dialógica?

Pesquisas recentes têm mostrado o quanto os docentes têm sofrido de várias questões psicológicas e psiquiátricas devido às más condições de trabalho. Dentre essas condições destaco: falta de estrutura necessária que inclui falta de verba para materiais e para manutenção das escolas; desvalorização do trabalho, acompanhada de baixa remuneração; salas superlotadas; acúmulo de cargos e de funções para tentar conseguir melhores salários e garantir uma vida mais digna. Consequentemente, a partir do esgotamento das professoras e dos professores, as alunas e alunos têm se tornado também desinteressados. Percebe-se, assim, a formação de uma “bola de neve”: o desinteresse, que inicialmente é particular, acaba por se tornar coletivo e universal.

Segundo Bergson em *Introdução à metafísica* boa parte da história da filosofia reproduz a forma platônica de filosofar, pois “modela toda a experiência possível em moldes preexistentes” (Bergson, 1989a, p. 157).

Em contraposição, a perspectiva bergsoniana não se limita à elaboração de conceitos abstratos, mas exige uma vivência concreta e intuitiva do pensar fundamentada na experiência, que busca ser em Bergson uma “experiência integral”. No nosso ver, essa concepção aproxima-se da filosofia e da pedagogia de Paulo Freire, que valoriza a experiência do educando na relação com o mundo como ponto de partida para o processo educativo, bem como da filosofia e da pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner, que prioriza o desenvolvimento integral do ser humano por meio de uma educação sensível, artística e conectada à vida. A intuição, enquanto forma de conhecimento que transcende a análise puramente racional, aparece, assim, como elemento essencial tanto na construção do pensamento filosófico quanto na prática educativa para esses filósofos e educadores. Ao articularmos Bergson, Freire e Steiner, procuramos evidenciar que aprender e filosofar são atos que se enraízam na existência vivida – exigem presença, tempo, escuta e abertura ao movimento vital. Com isso, podemos afirmar que a filosofia e a educação, quando fundadas na experiência e na intuição, tornam-se caminhos para uma vida mais plena, consciente e valorosa.

### 3.2 A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E A SUA DESCOBERTA VITAL

Qual a relação entre filosofia e ciência no pensamento de Henri Bergson? Em que medida a ciência pode ser compreendida a partir de uma filosofia que concebe a vida como duração, movimento e imprevisibilidade? A ciência se separa da filosofia ou mantém com ela uma relação constitutiva, especialmente quando pensamos no contexto de renovação da metafísica por Bergson? Por fim, de que maneira o fazer científico contribui para uma educação viva – ou, ao contrário, reforça uma compreensão mecanicista da vida, da escola e dos próprios sujeitos?

Em *Introdução à metafísica* (1989a) e em *O pensamento e o movente* (1989c) Henri Bergson nos oferece um fundamento teórico sólido para estudar e pesquisar sobre essas questões. Vale ressaltar que o famoso ensaio com o título de *Introdução à metafísica*, publicado inicialmente em 1903, foi revisto e incorporado, com modificações, ao conjunto de textos reunidos em *O pensamento e o movente*, publicado por volta de 1934. Bergson escreve o ensaio em um período marcado por uma forte confiança na ciência positiva. O avanço da Física, da Biologia, da Química e da Psicologia e das técnicas de mensuração alimentou, em fins do século XIX e início do XX, a crença de que tudo poderia ser explicado por leis gerais, calculáveis, previsíveis. Bergson se interessou pela construção e pela definição de ciência desse período. Para compreender a ciência desse período, ele estudou as obras do conjunto dos cientistas modernos, assim como dos contemporâneos, especialmente de Charles Darwin, Jean-Baptiste Lamarck, Albert Einstein e Hebert Spencer, entre outros autores centrais do pensamento científico moderno. A partir do diálogo crítico com esses autores ele ressalta que a filosofia corre o risco de se tornar mera “serva” da ciência, limitando-se a comentar descobertas já feitas ou a justificar, teoricamente, o modelo de racionalidade dominante. Tal movimento, segundo ele, desvaloriza a própria atividade filosófica, uma vez que a afasta de sua tarefa fundamental: produzir problematizações originais e abrir horizontes de sentido que não se limitam às conclusões previamente alcançadas pelo saber científico<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Geovana Monteiro observa em sua dissertação diferenças importantes entre filosofia e ciência: “No pensamento de Bergson, filosofia e ciência significam modos distintos de compreensão da realidade. O primeiro deveria consistir em ser esforço de superação da condição humana, fortemente atrelada à vida prática, à fabricação repetitiva de objetos materiais ou teóricos (os conceitos), enfim, um esforço para além do mero instinto de sobrevivência. A ciência, por sua vez, ao contrário da filosofia, voltar-se-ia à satisfação dessas necessidades práticas humanas. Todavia, frequentemente observamos a filosofia enveredar pelos confins da ciência, utilizando não somente seu vocabulário, mas sobretudo seu método, agindo conforme uma prática que lhe deveria ser estranha, porque de outra natureza.” (Monteiro, G., 2008, p. 22)

Existe um tipo de verdade que não caiba nas categorias da ciência? Se a ciência nos permite agir sobre o mundo, quem nos ensina a habitá-lo? Bergson procura recolocar a ciência em seu lugar próprio, mostrando que ela nasce de uma certa disposição da inteligência humana voltada para a ação e para a utilidade. Portanto, a ciência, para Bergson, é um saber legítimo e necessário, mas não é o único nem o último modo de acesso ao real. Ela se dirige àquilo que pode ser medido, repetido e previsto; enquanto a filosofia, segundo Bergson – como estudamos anteriormente –, por meio da intuição, busca alcançar o movimento interno da realidade, sua duração qualitativa e aquilo que escapa à mensuração.

Nesse horizonte, a reflexão bergsoniana sobre a ciência torna-se também um convite a repensar o lugar do conhecimento científico na escola e na formação humana, pois ensinamos ciência para controlar o mundo ou para melhor habitá-lo? Para produzir mais ou para compreender mais? Para adequar os sujeitos a um sistema produtivo ou para ampliar a sua capacidade de se relacionar com a vida?

Em *O pensamento e o movente* (1989c), Bergson insiste que o papel da filosofia não é repetir o modo de se fazer ciência, mas deslocar o olhar, pois a filosofia possui um modo de conhecer e de estudar próprio. A filosofia é a base de todas as ciências, mas se preocupa com o mundo e respeita a sua história, tanto que o estudo dos clássicos se faz contemporâneo. Portanto, enquanto a ciência se ocupa do estável, do que pode ser fixado em fórmulas, a filosofia é chamada a voltar-se para o movente, isto é, para o *devenir*, para a realidade em seu estado nascente e em seu movimento contínuo de criação, ela não tem a intenção de apenas interpretar os dados científicos. Se só assim fizesse ela estaria abandonando a sua vocação original que é a de penetrar na vida mesma, na duração, na profundidade do ser<sup>67</sup>. Dessa forma, podemos inferir que ela assume a sua tarefa originária de pensamento crítico que questiona os problemas que englobam a vida. Vale destacar que a ciência também estuda os elementos da vida, mas o seu modo de estudar, seu método é outro, ligando a inteligência a conceitos<sup>68</sup>.

Já quando refletimos sobre o desenvolvimento da ciência, inferimos que ela só se constitui porque realiza um recorte ao selecionar certos aspectos do real – aqueles que permitem previsão, repetição e cálculo – e, ao mesmo tempo, deixa de lado tudo o que é demasiado singular, qualitativo ou interior. Não se trata de acusar a ciência de erro, mas de reconhecer os

---

<sup>67</sup> A filosofia pode ser compreendida como investigação radical do ser, conforme enunciado clássico de Aristóteles na *Metafísica* (2012), ao defini-la como saber que se ocupa do “ser enquanto ser”, expressão que marcou profundamente a tradição filosófica posterior.

<sup>68</sup> Sobre a representação conceitual na ciência, Geovana Monteiro escreve: “No que concerne a ciência, seria razoavelmente aceitável que a representação conceitual viesse a sobrepor-se à experiência imediata, haja vista o espaço, enquanto um seu objeto, seja o modelo segundo o qual a inteligência se regula e os conceitos, produtos desta faculdade.” (Monteiro, G., 2008. p. 23)

limites inerentes ao seu método. A ciência acerta justamente porque restringe o olhar e só retém aquilo que pode ser mensurado e representado. É nesse sentido que Bergson esclarece, ao tratar da relação entre ciência, tempo e duração, que:

[...] a ciência não pode dar conta, mesmo quando ela se relaciona ao tempo que desenrola ou que se desenrolará, ela o trata como se ele já tivesse passado. E isso, aliás, é natural. Sua função é prever. Ela extrai e retém do mundo material o que é suscetível de se repetir e de ser calculado, conseqüentemente, o que não dura. E assim, ela não faz mais do que seguir a direção do senso comum, que já é o começo de ciência: quando falamos do tempo, comumente, pensamos na medida da duração, e não na duração mesma. Mas esta duração, que a ciência elimina, e que é difícil de conceber e de exprimir, nós sentimos e vivemos (Bergson, 1989c, p. 222).

Dessa forma, pensar a ciência em Bergson significa reconhecer um duplo movimento: por um lado, há uma profunda admiração pelo rigor metodológico e pela capacidade explicativa alcançada pelo conhecimento científico; por outro, impõe-se a exigência de não absolutizar esse método, como se ele fosse capaz de esgotar a totalidade do real. Qual é o tempo com o qual a ciência trabalha?

Em *O pensamento e o movente*, Bergson observa que:

[...] se a ciência e o senso comum estão de acordo, se a inteligência, espontânea ou refletida, descarta o tempo real, não seria porque a destinação de nosso entendimento o exige? Foi bem o que cremos perceber estudando a estrutura do entendimento humano. Pareceu-nos que uma de suas funções era justamente mascarar a duração, seja no movimento, seja na mudança (Bergson, 1989c, p. 223).

Dessa forma, tanto a ciência quanto o senso comum operam segundo um mesmo pressuposto de que a inteligência humana – seja em sua forma espontânea, seja em sua forma refletida – tende a descartar o tempo da vida. Nesse instante se faz necessário estudarmos acerca da inteligência humana para entendermos como as operações fundamentais podem mascarar a duração, tanto no movimento físico quanto na mudança interna.

Como demonstra Debora Morato Pinto em *Da função biológica à gênese metafísica. Bergson e a ambigüidade da inteligência* (2017) compreender a inteligência em Bergson implica em reconhecer que ela nasce de um duplo movimento. Há, de um lado, sua origem evolutiva vinculada à separação das tendências vitais que se diferenciam ao longo da história da vida; e de outro, o limite metafísico que decorre justamente dessa especialização voltada ao manejo da matéria. Isso significa que a inteligência, embora fundamental para a ação e admiravelmente precisa em seu funcionamento, não consegue abarcar o Ser em sua totalidade.

Torna-se necessário recorrer à intuição filosófica que opera como instrumento capaz de reconduzir o pensamento à duração e ao movimento criador do qual a própria inteligência se distanciou. É por essa razão que a autora nos encaminha para *A Evolução Criadora* a fim de que possamos compreender, de modo mais articulado, como o conceito de inteligência se entrelaça ao estudo da vida.

Ao introduzir a inteligência em sua metafísica, Bergson mostra que ela deve ser examinada por duas vias complementares. A primeira consiste em situá-la no campo biológico como produto da evolução, pois a inteligência emerge da divisão interna da vida orgânica e se torna uma tendência predominante na linhagem animal, chegando no ser humano. Nessa perspectiva, ela só pode ser compreendida em contraste com a outra direção dessa dissociação original – o instinto – onde ainda pulsa a possibilidade da intuição. Assim entendida, a inteligência não é uma faculdade universal dada desde sempre, pronta e acabada, mas uma forma particular que a vida assumiu para agir, solucionar problemas e inventar no interior do mundo material e que se transforma ao longo da evolução.

A segunda via amplia essa análise inicial, pois Bergson nos mostra em *A Evolução Criadora* que a inteligência ultrapassa o escopo estritamente biológico. Aí, a inteligência é pensada em conexão com sua própria gênese, como parte de um esforço maior do espírito para reencontrar a unidade dinâmica do real. Não basta explicar como ela se formou; é preciso mostrar como ela pode ultrapassar o limite que sua função prática lhe impõe. Bergson afirma que o espírito não coincide com a inteligência – ele a abrange, mas também a supera, chamando-a a enfrentar aquilo que ela, por constituição, não consegue apreender, isto é, a duração, o devir criador, o tempo em sua irreversibilidade. Para que isso seja possível, é necessário romper com os hábitos conceituais herdados da ciência e contrariar a tendência da inteligência a fixar o que é essencialmente móvel. Esse movimento de subida contra sua inclinação natural é o que caracteriza o próprio trabalho da filosofia.

Bergson insiste que, embora a inteligência tenha se aperfeiçoado ao longo da evolução e se transformado com o avanço das sociedades, ela não dispõe, sozinha, do acesso ao real em sua profundidade. Sua posição é sempre parcial, situada, vinculada à ação. Por isso, ela não consegue refletir sobre a sua própria condição nem alcançar o movimento interno que a constitui. O conhecimento verdadeiramente filosófico exige então outra forma de apreensão, a saber, a intuição, que amplia o campo da consciência e permite ao pensamento ultrapassar o horizonte restrito que a inteligência traça. Trata-se de uma consciência que não abandona a inteligência, mas a transpõe, conduzindo-a a uma visão mais profunda da estrutura do ser humano.

Nesse sentido, a necessidade de ultrapassar a limitação própria da inteligência prepara o terreno para a crítica bergsoniana ao método analítico. Se a inteligência opera sempre a partir de um recorte orientado pela ação, é justamente essa tendência ao fracionamento que impede o acesso ao movimento interno das coisas. Ao introduzir a intuição como via privilegiada para alcançar o real em sua duração, Bergson abre espaço para compreender por que o procedimento analítico – característico da ciência e fundado na decomposição e no olhar externo – permanece inevitavelmente ligado a uma representação estática do objeto. É nesse contraste que emerge, em *Introdução à metafísica*, a necessidade de um método capaz de penetrar o próprio fluxo da duração da consciência humana, em vez de apenas multiplicar perspectivas exteriores sobre ela, sobre o “eu”.

Em *Introdução à metafísica*, Bergson (1989a, p. 155) discute sobre o procedimento analítico, que é também o procedimento típico da ciência. Nesse sentido analisar é decompor, fracionar, recortar, observar o objeto exteriormente, multiplicando pontos de vista sobre algo que permanece, em si, imóvel no interior do conceito. O filósofo utiliza a imagem, hoje clássica, da cidade visitada por vários turistas em que cada um tira fotografias de ângulos diferentes, mas nenhuma fotografia é a própria cidade (imagem que de certo modo corresponde à do desenhista que faz um esboço da Torre de Notre-Dame, como vimos no tópico anterior). Todas são vistas externas, instantâneos fixados de algo que, em si, é vivo e heterogêneo.

A ciência, nesse sentido, funciona como um enorme arquivo de fotografias sobre o real, ela estabelece relações constantes, traduz o movimento em equações e gráficos, formula leis. Esse tipo de conhecimento permite agir, intervir, transformar a matéria; contudo, ele não apreende o interior da coisa, não penetra o movimento pelo qual o real se faz. A análise, por definição, se exerce sobre o já feito, sobre o que pode ser visto como dado. É por isso que Bergson afirma que a inteligência humana se desenvolveu em estreita ligação com as necessidades da ação, pois precisamos representar o mundo de modo esquemático, generalizado, para poder agir sobre ele. A ciência é o refinamento máximo dessa disposição. Ao medir, pesar, comparar, ela traduz o fluxo contínuo da realidade em elementos estáveis, reproduzíveis, que possam ser manipulados.

Desse modo, o conhecimento científico é fundamentalmente operacional visto que ele se preocupa com o *como* e não com o *que é*, isto é, com o funcionamento e não com a essência. Enquanto a inteligência analítica nos dá um mapa cada vez mais detalhado do terreno, a filosofia – pela via da *intuição* – procura caminhar efetivamente nesse terreno, para experimentar o relevo e sentir as resistências. À luz disso, podemos exemplificar dizendo que a ciência desenha a planta da casa, já a intuição habita a casa.

Se transpusermos essa distinção para a educação, podemos perguntar: não teríamos construído, também na escola, uma relação analítica com o conhecimento, multiplicando mapas, esquemas, resumos, ao invés de convidar os estudantes a habitarem efetivamente os saberes? Estudamos teorias biológicas, mas quantas vezes contemplamos e experimentamos a vida que cresce num vaso, num jardim, num quintal? A crítica bergsoniana ao excesso analítico da ciência pode, assim, inspirar uma crítica ao excesso analítico da própria escolarização. É justamente nesse ponto que a reflexão bergsoniana nos convida a mudar de direção; se a ciência opera por decomposição e recorte, privilegiando aquilo que pode ser medido, quantificado, previsto e classificado, ela inevitavelmente deixa escapar a experiência viva que pretende compreender – justamente aquilo que, para Bergson, constitui o núcleo do real.

Podemos inferir que a ciência não persevera na intuição da duração. O procedimento próprio da ciência é a análise através do procedimento da inteligência; em contrapartida, a intuição é o método que Bergson propõe para a metafísica. Intuir, aqui, significa a capacidade de entrar profundamente na própria duração, “simpatizar” com ela. Trata-se de deslocar o ponto de vista: em vez de girar em torno do objeto, tirando por exemplo “fotografias”, é preciso interiorizar e vivenciá-lo, coincidir com ele.

Em *Introdução à metafísica*, Bergson mostra que todo ser humano possui uma dimensão interior que só pode ser apreendida através do contato direto. A ciência, ao tratar a realidade como composta de partes justapostas no espaço, tende a ignorar a dimensão temporal qualitativa em que essas partes se transformam, se interpenetram e se recriam. A *intuição*, por sua vez, procura sentir o ritmo do *devenir*: ela se volta para a *duração*, esse tempo vivo que não se deixa reduzir a instantes sucessivos e homogêneos.

Como já explicitamos no capítulo 2, o pensamento científico, ao espacializar o tempo, torna-o mensurável; contudo, perde a sua dimensão própria. O pensamento intuitivo, ao contrário, mergulha nessa dimensão, assumindo que o real é, antes de tudo, movimento. Por isso, Bergson insiste que a metafísica, longe de ser um discurso abstrato e distante da experiência, constitui uma retomada radical da própria experiência viva, anterior às abstrações da ciência e da linguagem. O estudo sobre a linguagem será, inclusive, o assunto do próximo tópico (3.3).

Essa distinção não significa oposição ou desprezo pela ciência, mas uma diferença de tarefas. A ciência orienta a ação ao operar analiticamente por meio de símbolos e representações. A metafísica, ao contrário, procura atingir o real em sua interioridade móvel, por meio da intuição, isto é, de uma experiência que busca coincidir com o próprio movimento da vida em

vez de representá-lo simbolicamente. A primeira trabalha com o que se repete; a segunda se interessa pelo que é único e dura.

Em termos educacionais, defendemos que a escola precisa tanto do rigor teórico e do estudo sistemático quanto da intuição. Se a educação se apoiar exclusivamente no modelo científico-analítico, tenderá a treinar os estudantes para manipular símbolos, repetir fórmulas e procedimentos, sem necessariamente compreender o sentido do que fazem. Se, ao contrário, incorporarmos a intuição como método de contato com o real – por meio da contemplação, do silêncio, da experimentação sensível, da escuta de si e do outro – poderemos formar sujeitos mais atentos à duração e, conseqüentemente, à própria vida; capazes de perceber que aprender é também desabrochar e compreender a capacidade de transformar-se, compreendendo a transformação da natureza da qual somos partes.

Dessa perspectiva, a intuição não se apresenta como uma alternativa anticientífica, mas como uma ampliação do horizonte cognitivo que recoloca o pensamento em sintonia com o movimento do real. Ao reconhecer que a formação humana pode ser enriquecida quando se aprende a perceber a duração em sua vivência concreta, abrimos espaço para compreender também a ciência como uma atividade que, longe de se fixar em esquemas estáticos, é igualmente viva, criadora e dinâmica, sendo sempre convocada renovar seus conhecimentos e seus próprios instrumentos conceituais. É nesse ponto que Bergson, em *O pensamento e o movimento*, torna-se também uma referência fundamental para nos ajudar nesta compreensão ao aprofundar sua análise acerca da diferença e da relação entre ciência e filosofia, mostrando que a investigação científica se inicia na intuição e, quando sensível ao devir, também precisa reconhecer a necessidade de reinventar suas categorias para acompanhar a mobilidade do universo. Com efeito, Bergson dá um passo importante no aprofundamento desta compreensão ao indicar que a própria ciência, quando acompanha o movimento real, é levada a renovar seus conceitos. Para fortalecer esse argumento, ele retoma a Física moderna, a Biologia evolucionista e a teoria da relatividade como exemplos de momentos em que o pensamento científico foi forçado a abandonar representações rígidas – como o espaço absoluto ou a fixidez das espécies – para aproximar-se de uma visão mais dinâmica do universo (Bergson, 2001, p. 33).

Nesse mesmo esforço de mostrar que o real exige categorias flexíveis e atentas ao devir, Bergson distingue dois regimes de generalidade: o que é próprio da vida e o que é relativo à matéria inerte. Para sustentar que o vivo não pode ser pensado a partir das mesmas categorias aplicadas ao mundo físico, ele argumenta que a semelhança biológica não é um caso particular

de semelhança ou identidade matemáticas; ao contrário, deriva da própria mobilidade e criatividade do processo vital.

Tarcísio Santos Pinto, no seu texto *Filosofia, ética e meio ambiente – Bergson x Descartes: a crítica ao modelo mecanicista e antropocentrismo de compreensão da natureza e a abertura de novas perspectivas para a ética ambiental* (2004), faz observações importantes sobre a ciência da modernidade e a intuição no pensamento bergsoniano. Ele toma como ponto de partida a crítica ao modelo mecanicista e antropocêntrico de compreensão da natureza, cuja formulação clássica se encontra no pensamento de René Descartes. Ao conceber a natureza como matéria inerte, plenamente submetida a leis matemáticas e destituída de interioridade, esse modelo rompe com a tradição antiga e medieval que compreendia o mundo natural como um todo vivo, atravessado por movimento, finalidade e relações de simpatia. Tal deslocamento não se limita ao plano epistemológico, mas inaugura uma clivagem profunda entre o ser humano e a natureza, sustentando uma ética na qual o ser humano se afirma como centro, medida e senhor do mundo natural.

Ao longo da modernidade, essa concepção mecanicista estende-se para além da física, influenciando o positivismo científico e determinadas abordagens das ciências humanas e das ciências biológicas, reforçando uma racionalidade orientada pela mensuração, pela previsibilidade e pela redução do real a esquemas abstratos. Nesse horizonte, a razão técnico-científica tende a se impor como forma privilegiada – quando não exclusiva – de conhecimento, relegando a segundo plano a experiência vivida, o tempo qualitativo e o caráter criador da vida. O conhecimento passa, assim, a operar por recortes do real que favorecem a ação e o domínio, mas que empobrecem a compreensão daquilo que é essencialmente móvel e vital, comprometendo a comunhão do ser humano com a natureza.

É nesse contexto que a filosofia de Henri Bergson se apresenta como um deslocamento decisivo. Sua crítica ao mecanicismo não implica a rejeição da ciência, mas a explicitação de seus limites, ao mostrar que a vida não se deixa apreender adequadamente por categorias espaciais, quantitativas e deterministas. Ao afirmar a duração como realidade fundamental, Bergson recoloca o devir, a liberdade e a criação no centro da reflexão filosófica, propondo uma metafísica que se ancora na experiência concreta e no movimento contínuo da vida.

Nesse horizonte, a intuição assume um papel central como modo de conhecimento capaz de acompanhar o fluxo do real sem imobilizá-lo em conceitos fixos. Longe de se opor à inteligência, a intuição a complementa, permitindo que o pensamento acesse aquilo que escapa à lógica da ação e da utilidade. Por meio desse exercício intuitivo, torna-se possível reconhecer

a continuidade que atravessa e conecta a consciência humana e a natureza, deslocando a relação entre homem e mundo do registro da dominação para o da participação.

A partir desse reposicionamento ontológico, o estudo elaborado por Santos Pinto sustenta que a filosofia bergsoniana abre um horizonte fecundo para a ética ambiental contemporânea. Ao questionar o antropocentrismo herdado do cartesianismo e ao recolocar a vida como processo criador no qual o humano está inserido, Bergson contribui para a elaboração de uma ética que não se funda na exploração, mas no reconhecimento da interdependência entre os seres vivos. Trata-se de um pensamento que não apenas critica os limites da racionalidade moderna, mas oferece elementos para repensar o lugar do ser humano na natureza e o sentido ético do conhecimento científico e filosófico.

Com isso podemos perceber que o pensamento científico avança em saltos, rupturas e crises que o obrigam a rever suas bases; mas, uma vez consolidado um novo paradigma, volta a se estabilizar. O movimento inerente ao devir da vida – que constitui a própria condição de possibilidade da descoberta científica – corre o risco de ser esquecido pelo discurso científico, que tende a privilegiar leis, modelos e argumentos validados. Diante da argumentação e da perspectiva bergsoniana sobre a ciência, consideramos importante inserir nesta tese o estudo de Isabelle Stengers<sup>69</sup>, visto que o pensamento de Bergson influenciou a sua epistemologia argumentativa sobre o tempo, o processo, a crítica à redução do real a modelos estáveis e os limites da ciência moderna quando absolutiza seus próprios métodos. Stengers é uma cientista belga, com formação em química e atuação nas áreas da filosofia e da história das ciências, tendo contribuído de modo decisivo para o amadurecimento de questões epistemológicas contemporâneas. Em seu artigo *Penser la vie: le problème a changé* (2007) Isabelle Stengers mostra explicitamente o seu conhecimento diante dos estudos de Bergson, fazendo as suas ponderações e reflexões. Ela recorre a Henri Bergson como uma referência fundamental para compreender a transformação do problema da vida. Destaca também os estudos desenvolvidos por Deleuze e Guattari nas obras *Anti-Édipo* (2010) e *Mil Platôs* (1995), expondo ainda de que forma o pensamento bergsoniano a inspirou a partir do *Bergsonismo* (1999) de Deleuze. A influência bergsoniana manifesta-se sobretudo na crítica ao pensamento representacional e à espacialização do tempo, bem como na recusa de totalidades fechadas e de estruturas hierárquicas, substituídas por uma ontologia do movimento, dos processos e das multiplicidades. A noção bergsoniana de duração, compreendida como fluxo qualitativo e criador, sustenta a concepção deleuzo-guattariana de um real constituído por linhas, devires e intensidades. No

---

<sup>69</sup> 1949-

entanto, *Mil platôs* radicaliza essa herança ao afastar-se de qualquer princípio vital unificador, a multiplicidade não converge para um *elã vital*<sup>70</sup>, mas se distribui em agenciamentos heterogêneos, sem origem, finalidade ou destino da vida. Além disso, à intuição bergsoniana como método de acesso ao real, Deleuze e Guattari opõem a experimentação, recusando a ideia de um ponto privilegiado de apreensão da realidade. Podemos afirmar que Bergson aparece na obra como fonte fundamental e como limite, cujo pensamento é prolongado e, ao mesmo tempo, deslocado em direção a uma ontologia das multiplicidades e dos devires.

Stengers, por sua vez, reconhece a herança bergsoniana da crítica à inteligência conceitual, marcada pela lógica disjuntiva do “ou... ou...”, que se mostra incapaz de apreender o caráter criador e móvel da vida. Ao mesmo tempo, mostra como Deleuze e Guattari levam essa crítica a um outro nível, ao abandonar a imagem de uma continuidade vital de tipo musical em favor de uma ontologia composta por fluxos, cortes, conexões e funcionamentos instáveis. Embora a noção bergsoniana de vida não se confunda com a de um mecanismo ajustado, Stengers sugere que Bergson ainda conserva uma tendência conciliadora, na qual intuição e sentido imanente poderiam reencontrar-se. *Mil Platôs*, por sua vez, rompe com qualquer promessa de unificação ou totalização do real, insistindo na produção de multiplicidades não totalizáveis e na recusa de um destino previamente traçado para a vida. É sobretudo em relação ao evolucionismo bergsoniano que se estabelece a ruptura decisiva, pois a ideia de uma convergência final, na qual o instinto retornaria sob a forma de uma intuição consciente, essa concepção é considerada, por Stengers, precipitada e carregada de implicações morais à medida que transforma o *devenir* em critério de julgamento. Desse modo, Bergson permanece como um ponto de partida indispensável, mas é ultrapassado por uma problematização da vida que enfatiza limiares, riscos e processos sem garantia, confirmando que, em *Mil Platôs*, não muda

---

<sup>70</sup> Conforme aponta Geovana Monteiro, o *elã vital* ocupa um lugar central em *A evolução criadora*, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos conceitos mais controversos do pensamento bergsoniano. “Adentramos assim na introdução da imagem do *elã vital* como um conceito fundamental à argumentação de *A evolução criadora*. Trata-se de um dos conceitos mais controversos do pensamento bergsoniano, e que aparenta nutrir grande proximidade com ideias de outros autores clássicos, além dos teóricos do neovitalismo já citados aqui. De acordo com a interpretação de F. Worms, “[O *elã vital*] por seu aspecto psicológico evoca o \_querer-viver\_ de Schopenhauer e a doutrina de Lamarck; por seu aspecto marcial [martial] e dinâmico, ele se presta a todas as utilizações metafóricas, e todos os usos retóricos. Mas a ideia de esforço tomada de empréstimo da filosofia de Maine de Biran, ou mesmo o *conatus* que está no coração da doutrina de Espinosa talvez seja seu correlato mais apropriado.” (Monteiro, G., 2014, p. 139).

Convém ressaltar que o termo francês *élan* admita algumas possibilidades de tradução, mas existe, em língua portuguesa uma tradução que julgamos a mais próxima possível do original, justamente “*elã*”, pela qual optamos ao deste trabalho. Tal escolha decorre das discussões realizadas na disciplina *Laboratório de estudo e tradução*, ministrada pelos professores Tarcísio Santos Pinto e Aimberê Quintiliano, onde estudamos e traduzimos textos de Bergson, alguns deles inéditos em língua portuguesa. Nessa disciplina discutimos que a tradução mais comum do termo francês “*élan vital*” por impulso vital tendia a acarretar perda de nuances conceituais importantes no interior do pensamento evolucionista bergsoniano, especialmente no que diz respeito ao seu caráter dinâmico, processual.

apenas a resposta, mas o próprio modo de formular o problema. É nesse novo horizonte que a reflexão de Isabelle Stengers se torna particularmente fecunda.

Stengers em *A invenção das ciências modernas* (2022) desenvolve ainda uma reflexão crítica sobre a ciência moderna que permite aprofundar a compreensão do movimento pelo qual o conhecimento científico, mesmo quando nasce de encontros com a novidade e a instabilidade do real, tende a se estabilizar em formas conceituais relativamente fixas. Para a cientista belga, a ciência não se define apenas por seus resultados, mas pelos procedimentos que tornam os fenômenos manejáveis, previsíveis e transmissíveis. Nesse processo, aquilo que inicialmente se apresenta como acontecimento singular ou problema aberto é progressivamente traduzido em modelos, leis e sistemas teóricos, capazes de circular com segurança no interior de uma comunidade científica e de sustentar aplicações técnicas. Inclusive sobre o tempo do cientista, ela afirma:

De maneira geral, um historiador sério irá protestar se suspeitarmos que ele utiliza o recuo no tempo como um instrumento de poder, que lhe permite julgar uma situação passada, fazer a triagem entre o que aqueles que ele traz à cena sabiam, acreditavam, queriam, pensavam (Stengers, 2002. p. 52).

Nessa perspectiva, Stengers chama atenção para a posição do historiador (ou do cientista, ou do filósofo da ciência) que olha para o passado sabendo como a história terminou. Esse saber retrospectivo cria uma assimetria, pois quem narra o passado conhece os desfechos, as teorias vencedoras, os erros corrigidos, enquanto os agentes históricos não tinham esse horizonte.

O conhecimento que antecede a filosofia é, também, estudado por Stengers. Para ela, a magia não pode ser interpretada nem como uma etapa arcaica do desenvolvimento científico, nem como um conjunto de crenças a ser simplesmente desqualificado em nome da racionalidade moderna. Ao contrário, ela a compreende como uma prática situada, inseparável das relações que a constituem, dos corpos que nela se implicam, dos afetos que a atravessam e dos riscos que assume. Diferentemente da ciência moderna e contemporânea, a magia não reivindica o estatuto de um discurso universalizante capaz de falar em nome da verdade, mas opera em contextos específicos, assumindo explicitamente as consequências de suas intervenções. Nesse sentido, o problema atribuído à magia não reside em uma suposta falsidade intrínseca, mas na sua recusa a submeter-se aos critérios de neutralidade, repetibilidade e descontextualização que a ciência moderna instituiu como normas de legitimidade do conhecimento.

Stengers não interpreta essa estabilização como um desvio ou uma falha da ciência, mas como uma condição prática de sua atividade. A formalização, a abstração e a generalização são

operações necessárias para que o conhecimento possa ser compartilhado e utilizado. Contudo, o problema surge quando essas construções passam a ser tomadas como equivalentes ao próprio real, apagando as condições históricas, experimentais e conceituais que lhes deram origem. Nesse sentido, a autora sustenta que a ciência frequentemente produz dispositivos conceituais e experimentais que neutralizam a capacidade do fenômeno de se impor como problema, apagando sua potência de surpreender, resistir ou recolocar as questões que inicialmente o tornaram digno de investigação. Esses estudos desenvolvidos por Stengers podem ser diretamente articulados ao período da pandemia de *Covid-19*<sup>71</sup> (*Coronavirus Disease 2019*).

No período da pandemia de *Covid-19*, a estabilização conceitual e experimental aparece não como um desvio da ciência, mas como condição prática de sua própria operatividade. Diante de uma doença marcada por incertezas e mutações, tornou-se necessário recorrer a modelos epidemiológicos, indicadores estatísticos e protocolos generalizantes, capazes de orientar decisões urgentes e coordenar ações coletivas. Contudo, o que a pandemia também tornou visível foi o risco inerente a esse processo, o de que tais construções, inicialmente respostas provisórias a um problema em aberto, passassem a ser tomadas como equivalentes ao próprio real, apagando as condições históricas, sociais e experimentais que lhes deram origem. Nesse deslocamento, o fenômeno tende a perder sua capacidade de impor novas questões, de resistir às categorias que o enquadram e de surpreender o pensamento, sendo progressivamente convertido em objeto de gestão e de controle. À luz da reflexão de Stengers, a pandemia evidencia, assim, tanto a necessidade quanto os limites de uma racionalidade científica que, ao neutralizar a instabilidade do acontecimento para torná-lo manejável, corre o risco de encerrar prematuramente o problema que inicialmente exigiu investigação. Até que ponto a *Covid-19* evidenciou a necessidade de uma ciência que abandone a pretensão de soberania epistemológica e se reconfigure como prática situada, responsiva e politicamente responsável? A pandemia marcou uma crise do ideal de objetividade científica ou apenas reforçou seus dispositivos de estabilização diante do imprevisível?

A interpretação desenvolvida pelo professor da UFMG Andityas Matos acerca do período pandêmico, inspirada no pensamento de Isabelle Stengers, se torna um referencial teórico que atravessa e sustenta a escrita desta tese visto que ela foi escrita nesse momento de crise sanitária que fez todos os seres humanos do planeta pararem e repensarem em como se manter vivo. Matos enfatiza que a pandemia de *Covid-19* não pode ser reduzida a um evento estritamente sanitário, mas deve ser compreendido como uma manifestação daquilo que a

---

<sup>71</sup> Covid-19 é o nome da doença provocada pelo vírus *SARS-CoV-2*

filósofa belga denomina a “intrusão de Gaia” (Stengers, 2015, p. 47), isto é, a irrupção violenta das consequências ecológicas, sociais e políticas de um modelo civilizatório baseado no extrativismo e na exploração ilimitada da Terra. Sobre o conceito de Gaia, Stengers ressalta:

Gaia não é, neste ensaio, portanto, nem a Terra “concreta”, nem tampouco aquela que é nomeada e invocada quando se trata de afirmar e fazer sentir nossa conexão com esta Terra, de suscitar um sentido de pertencimento lá onde predominou a separação e de extrair desse pertencimento recursos de vida, de luta e de pensamento. Trata-se de pensar aqui a *intrusão*, e não o *pertencimento* (Stengers, 2015. p. 48).

Nesse contexto, a crise sanitária tornou visíveis os limites de uma ciência orientada pela velocidade, pela competitividade e por interesses econômicos – a chamada *fast Science*<sup>72</sup> – e reforça a necessidade de uma *slow science*<sup>73</sup>, capaz de assumir responsabilidades, acolher controvérsias e dialogar com saberes diversos, revelando a sua capacidade e mesmo sua necessidade de ser interdisciplinar. Ao estudar Stengers, percebemos que a pandemia evidencia também a urgência de repensar as relações entre ciência e democracia, deslocando a pretensão de neutralidade e autoridade absoluta do saber científico em favor de práticas que reconheçam suas implicações políticas e éticas. Embora marcada pela tragédia, a ruptura provocada pela pandemia de Covid-19 abriu para a possibilidade de imaginar outros modos de coexistência, orientados por uma cosmopolítica do cuidado, atenta às interdependências entre humanos e não humanos, às formas de vida que historicamente aprenderam a habitar a Terra de maneira menos destrutiva.

Essa análise aproxima Stengers de uma crítica já construída por Bergson, ainda que com deslocamentos importantes. Bergson identifica nesse movimento de fixação dos conceitos como uma limitação estrutural da inteligência e do método analítico – voltados para a ação, para a espacialização do real e para o domínio da matéria –, e como Stengers ainda recusa uma oposição simples entre ciência e realidade. A preocupação de ambos não é denunciar a ciência desde fora, mas interrogar também suas pretensões de universalidade e neutralidade. Conforme o filósofo francês e a filósofa belga, o risco não está só no uso de fórmulas e sistemas teóricos de forma reducionista e generalizante, mas também na transformação dessas respostas científicas situadas em verdades finais, que encerram prematuramente o processo de problematização.

---

<sup>72</sup> Ciência rápida

<sup>73</sup> Ciência lenta

No contexto de nossos dias, particularmente Stengers propõe a noção de uma ciência enquanto problema. Uma ciência viva, segundo a autora, é aquela que mantém aberta a relação com o que resiste à conceitualização, reconhecendo que seus modelos não esgotam o real que pretende explicar. Trata-se de uma ciência que aceita a precariedade de seus conceitos e que se mantém atenta às consequências de suas próprias escolhas teóricas. Quando essa abertura se perde, a ciência tende a se tornar dogmática, não apenas congelando os fenômenos, mas também empobrecendo o próprio pensamento (Stengers, 2002).

As implicações dessa perspectiva exposta por Stengers para a filosofia da educação são significativas. O conhecimento científico, ao ser traduzido em currículos, conteúdos e práticas pedagógicas, frequentemente aparece como um conjunto de sistemas acabados, desvinculados dos problemas que lhes deram origem. Esse processo pedagógico de estabilização pode reproduzir, no plano educacional, a mesma premissa apontada por Stengers em que o saber deixa de ser experiência, pergunta ou investigação, tornando-se objeto de transmissão e aplicação. A educação corre o risco de formar sujeitos treinados para operar conceitos, mas pouco sensíveis à dimensão problemática, filosófica e criadora do conhecimento.

Dessa forma, podemos afirmar que as reflexões de Stengers convergem com críticas contemporâneas à escolarização excessivamente bancária, tecnicista e instrumental expostas no capítulo 3, oferecendo subsídios para pensarmos uma educação que preserve a abertura ao inesperado e à experiência. Em diálogo com Bergson e com pedagogias que valorizam o vivido e o processo – como o pensamento freireano e a pedagogia Waldorf –, sua obra convida a repensar o estatuto do conhecimento na educação não como algo a ser simplesmente fixado e reproduzido, mas como um campo de relações em permanente constituição.

A filosofia pode acompanhar esse movimento inventivo, mostrando que o real não é um conjunto de peças justapostas, mas um processo de criação contínua. A ciência, quando atenta a esse processo, aproxima-se da intuição; quando se fixa apenas nas leis, afasta-se dela. A tarefa filosófica, portanto, é manter vivo o laço entre conhecimento e criação, entre pensar e mover-se. Associada a essa tarefa, a perspectiva bergsoniana sobre a ciência, em sintonia com a de Stengers, também nos permite, na contemporaneidade, recolocar questões centrais para a educação: Como o ensino se torna vivo? Existe verdade ou verdades na ciência?

Compreendemos, neste estudo desenvolvido nesta tese, que o ensino das ciências não pode ser apresentado aos estudantes como um conjunto de verdades prontas, experimentos que decorrem de uma lógica argumentativa de validade e de definições que precisam ser memorizadas para provas. O que o educando perde reproduzindo isto é justamente o movente, o caminho pelo qual essas descobertas foram feitas, as dúvidas, as hipóteses, os erros que

servem de aprendizado, os deslocamentos conceituais. A ciência viva – aquela que acompanha o real em sua invenção – cede lugar a uma ciência morta, repetida e sem duração.

Podemos destacar uma proposta segundo a qual uma educação que tem como referência as teorias de Bergson, Stengers, entre outros importantes filósofos da ciência, deveria apresentar a ciência não como um conjunto de resultados fixos, mas como uma história de movimentos, de problemas que amadurecem e de perguntas que se transformam. Nesta direção, podemos lembrar também a perspectiva freiriana através da qual o estudante seria convidado a experimentar o ofício de quem pensa cientificamente e não apenas a decorar o resultado desse pensar. Desse modo, o aprender ciências se tornaria, também, um exercício de liberdade, um modo de participar da evolução criadora. Se aprender ciências é participar de uma história de problemas em transformação, que tipo de sujeito e que tipo de mundo se tornam possíveis a partir dessa experiência educativa?

Para terminarmos este tópico, queremos trazer à luz o diálogo estabelecido com *O pensamento e o movente* e *Introdução à metafísica* sintetizando e enfatizando algumas consequências fundamentais da concepção bergsoniana de ciência para o campo educacional, sobretudo para uma educação que se pretende ser viva, sensível à duração e aberta à criação. Em primeiro lugar, faz-se necessário reconhecer a especificidade do conhecimento científico enquanto modo de conhecer orientado para a ação, que opera na maior parte das vezes por recortes do real em função da utilidade. Tornar explícito esse caráter situado da ciência é condição para que o discurso científico não seja tomado como sinônimo de verdade absoluta, mas compreendido em sua perspectiva própria, histórica e pragmática. Essa compreensão abre espaço para a revalorização da experiência como dimensão constitutiva do aprender. Antes da formalização conceitual e do acesso às fórmulas é preciso favorecer o contato sensível com o mundo; visto a importância de observar, tocar, ouvir, medir e comparar, mas também de contemplar, admirar e demorar-se. Nesse sentido, a escola pode constituir-se como um espaço de reaprendizagem da experiência, especialmente em um contexto marcado pela substituição crescente da vivência direta por telas, mediações técnicas e representações rápidas e abstratas.

Ao mesmo tempo, a educação inspirada nos estudos de Bergson não prescinde da análise, mas exige sua articulação com a intuição. O trabalho escolar demanda procedimentos analíticos – organizar, classificar, sistematizar –, sem, contudo, excluir momentos de silêncio, reflexão e criação, nos quais o pensamento possa acompanhar o movimento próprio do real. O ensino de ciências, assim compreendido, abre-se a questões filosóficas fundamentais – o que é o tempo? o que é a vida? o que é o movimento? –, fazendo com que a filosofia deixe de ocupar um lugar

isolado no currículo para atravessar os diferentes saberes como um modo de pensar tornado necessariamente interdisciplinar e transdisciplinar.

Nessa perspectiva, apresentar a ciência como um conhecimento em movimento implica deslocar o foco exclusivo nos resultados para a valorização dos processos, das histórias das descobertas, das rupturas e das reformulações que marcam sua trajetória. As abordagens desenvolvidas nessa tese procuram também permitir que os educandos compreendam que o próprio pensamento está em constante transformação e que errar, revisar e recomeçar não são falhas, mas dimensões constitutivas do aprender.

Ao reconhecer que o real é movente, que a vida se faz em duração e que a ciência é uma construção histórica, torna-se possível pensar a formação de sujeitos críticos e criadores. Em vez de limitar-se à adaptação e às exigências de uma sociedade que tende a mercantilizar o saber, o estudante é convidado a assumir uma posição ativa diante do mundo, participando da criação de novos modos de viver, de educar e de conviver. Com efeito, aprender ciências não é apenas um exercício cognitivo, mas uma experiência de liberdade e de inserção na própria dinâmica da evolução criadora. Se aprender ciências é participar de um processo em devir, que tipo de relação com o conhecimento, com o tempo e com o mundo a educação é chamada a reinventar?

### 3.3 A LINGUAGEM ENQUANTO MEDIAÇÃO E SENTIDO

A linguagem, enquanto condição de possibilidade da inteligência humana, molda nossa percepção do mundo e da realidade? Em que sentido a linguagem, ao transformar o *devenir* em coisa, impede o acesso à compreensão de uma realidade dinâmica e em constante criação? Qual a relação entre a crítica de Bergson à linguagem e suas implicações para o ensino e a educação? Podemos compreender o papel da linguagem na construção do conhecimento dentro de uma perspectiva educacional que valoriza a experiência vivida? A mobilidade e a flexibilidade da linguagem humana destacadas por Bergson podem ser aplicadas ao desenvolvimento de um pensamento filosófico mais livre e criativo, especialmente na educação?

A linguagem ocupa um lugar paradoxal no pensamento de Henri Bergson. Embora não constitua um tema central sob a forma de uma filosofia da linguagem, ela atravessa toda a sua obra como uma problemática importante, especialmente quando Bergson desenvolve as teorias sobre a natureza do tempo, da consciência e do conhecimento. Cabe-nos destacar que isso é uma característica peculiar do pensamento de Bergson, que não visa ao esgotamento ou à conclusão definitiva dos temas, mas à sua retomada contínua, em diferentes obras e momentos

de sua elaboração filosófica. O que me chamou atenção no pensamento de Bergson e me fez estudá-lo, principalmente no doutorado, foi a sua forma de ver a vida como movimento; esse que faz parte da sua forma de escrever e pensar. Entrei no doutorado estudando a linguagem em Bergson e em Wittgenstein, mas esse trabalho que aqui escrevo foi resultado de mudanças dialogadas com o meu orientador ao longo dos anos, justamente por compreender que a educação brasileira precisa de movimento, de mudança. A forma de ensinar precisa se modificar, a sociedade e as crianças já não se enquadram mais na forma tradicional que foi ensinada durante séculos. Isso exige reconhecer que, em diferentes épocas, a sociedade brasileira organizou suas formas de pensar e de enfrentar problemas de modos distintos. Farei, a seguir, uma breve especulação sobre a formação da sociedade brasileira a partir do pensamento de Darcy Ribeiro (1922–1997) para investigarmos como a educação foi – e precisa ir – se modificando, inclusive a linguagem que é utilizada em sala de aula.

Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil* (2015a) nos revela como a mentalidade da sociedade brasileira é resultado de um processo histórico longo, conflitivo e inacabado, marcado pela colonização, pela escravidão e pela formação de um povo novo em condições de extrema desigualdade e violentado. A violência chega junto com os europeus que aqui se impunham e se assustavam:

Esse foi o primeiro efeito do encontro fatal que aqui se dera. Ao longo das praias brasileiras de 1500, se defrontaram, pasmos de se verem uns aos outros tal qual eram, a selvageria e a civilização. Suas concepções, não só diferentes, mas opostas, do mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente. Os navegantes, barbudos, hirsutos, fedentos de meses de navegação oceânica, escalavrados de feridas de escorbuto, olhavam, em espanto, o que pareciam ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, vestidos da nudez emplumada, esplêndidos de vigor e de beleza, tapando as ventas sobre a pestilência, viam ainda mais pasmos aqueles seres que saíam do mar (Ribeiro, 2015a, p.35).

As transformações na mentalidade não ocorreram de forma linear e progressiva, mas por camadas históricas que se sobrepuseram produzindo contradições profundas no modo de pensar, sentir e agir do brasileiro. Com a formação de uma mentalidade colonial e senhorial, estruturada pela lógica do latifúndio, da escravidão e da violência fundadora consolidaram valores como o autoritarismo e a naturalização da desigualdade. Nesse contexto, a sociedade organiza-se a partir da casa-grande, e o Estado surge como extensão dos interesses privados das elites, o que marca a relação do brasileiro com o poder, a lei e a cidadania.

Segundo Darcy Ribeiro, o fim formal da escravidão e a transição para o trabalho livre não significou uma mudança total na mentalidade conservadora brasileira. Ao contrário, a

abolição sem inclusão social produz uma modernização conservadora, na qual os padrões de dominação se mantêm sob novas formas. A mentalidade brasileira passa a combinar elementos arcaicos e modernos: de um lado adota o discurso do progresso, da industrialização e da urbanização, mas, por outro, preserva práticas excludentes, racistas e hierárquicas. Que lugar ocupa a escola na vida dos educandos diante de práticas não respeitosas? Quais as relações entre linguagem, história e escola?

Segundo Ribeiro (2015a), na formação da sociedade brasileira, a linguagem letrada foi historicamente monopolizada pelas elites. O domínio da língua escrita – especialmente em sua forma culta e normativa – tornou-se um marcador de distinção social, separando de um lado os que sabem falar e de outro os que não sabem. Essa hierarquização linguística reproduz, no plano simbólico, a lógica colonial e escravocrata, na qual determinados modos de falar são legitimados como sendo corretos, racionais e civilizados, enquanto outros são desqualificados como erro, ignorância ou atraso. Por conseguinte, podemos perceber o quanto a linguagem participa da naturalização das desigualdades educacionais.

A escola do período colonial ao herdar a lógica da hierarquia, dos privilégios e do silenciamento passou a operar com uma linguagem abstrata, impessoal e descontextualizada, frequentemente distante das experiências concretas dos estudantes. Com isso, podemos perceber que em vez de constituir-se como espaço de escuta e expressão, a linguagem escolar tornou-se, durante anos, instrumento de subordinação, pois exigia que os educandos abandonassem sua forma própria de dizer o mundo para adequar-se a um discurso previamente legitimado. Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (2019b) identifica nesse processo uma violência simbólica, na medida em que a palavra do educando não é reconhecida como portadora de sentido e só os professores são vistos como portadores do conhecimento. Essa já foi uma ideia explicitada no primeiro capítulo, mas necessita ser enfatizada e trabalhada em toda a tese e na vida real para que um dia possamos romper com essa lógica “bancária”, hierárquica, verticalizada e opressora da educação.

A crítica de Paulo Freire à educação bancária, entendida como forma de violência simbólica que esvazia a palavra do educando e a submete a uma lógica autoritária de transmissão, pode ser situada em um plano filosófico mais profundo quando coloca em diálogo Freire e Bergson sobre as questões da linguagem e da consciência. Em ambos os autores, o problema central não reside simplesmente no uso da linguagem, mas na maneira como ela pode se dissociar da experiência vivida e do movimento criador da consciência. Para Freire, a palavra que não emerge da experiência concreta dos sujeitos perde sua dimensão de *práxis* e deixa de ser ato de criação. Como estudaremos logo a seguir, para Bergson, a linguagem, ao operar

segundo esquemas espaciais e homogêneos, fixa aquilo que, na experiência real, é duração, fluxo e transformação contínua. Em ambos os casos, o que se produz é um afastamento da consciência em relação a si mesma, ao seu movimento interno de criação contínua: em Freire, pela separação entre palavra e ação; em Bergson, pela substituição da duração vivida por representações estáticas do real.

Desde o *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (2020), Bergson identifica na linguagem um dos principais fatores responsáveis pela deformação da experiência vivida, na medida em que tende a traduzir a *duração* em termos espaciais, homogêneos e quantitativos. Essa crítica não implica uma rejeição da linguagem, mas a explicitação de seus limites e de sua função própria no interior da vida humana. No *Ensaio*, a problemática da linguagem emerge desde o primeiro capítulo – “Da intensidade dos estados psicológicos” (Bergson, 2020, p. 17) –, ainda que não constitua um tema tratado de forma autônoma e sistematizada. Bergson investiga aí a tendência própria do pensamento ordinário e científico traduzirem estados de consciência essencialmente qualitativos em grandezas mensuráveis, confundindo intensidade com quantidade. Bergson recorre a exemplos extraídos da vida afetiva para tornar sensível a diferença entre a experiência vivida e sua tradução conceitual. Ao invés de permanecer no plano abstrato, Bergson mobiliza situações concretas da consciência – como a esperança, a alegria, a tristeza – para mostrar que a intensidade de um estado psíquico não se deixa apreender por medidas externas ou por comparações quantitativas. Nesses casos, o que confere força ao vivido não é um *mais* ou *menos* mensurável, mas a riqueza da experiência, marcada pela coexistência de múltiplos possíveis que se interpenetram na *duração*. É nesse sentido que a reflexão bergsoniana evidencia como certos estados de consciência escapam às categorias da quantidade exigindo uma abordagem capaz de respeitar sua densidade temporal e qualitativa, tal como se explicita na passagem a seguir:

O que faz da esperança um prazer tão intenso é que o futuro, à nossa disposição, nos aparece ao mesmo tempo sob uma profusão de formas igualmente sorridentes, igualmente possíveis. Ainda que a mais desejada entre elas se realize, teremos de sacrificar as demais, e então teremos perdido muito. A ideia de futuro, prenhe de uma infinidade de possíveis, é assim mais fecunda do que o próprio futuro, por isso encontramos mais encanto na esperança do que na posse, no sonho do que na realidade (Bergson, 2020, p. 21).

A linguagem desempenha um papel decisivo nessa abordagem, à medida que ela opera com signos gerais e estáveis capazes de fixar e homogeneizar aquilo que na experiência vivida é móvel, contínuo e singular. Ao nomear estados interiores como dor, alegria ou esforço, o

sujeito passa a tratá-los como idênticos e comparáveis, quando, na realidade, cada vivência se inscreve de maneira única na duração da consciência. Vejamos:

Na grande maioria dos casos, no entanto, pronunciamo-nos sobre a intensidade do efeito sem conhecer a natureza da causa, muito menos sua grandeza; ao contrário, é a intensidade do efeito que quase sempre nos leva a arriscar uma hipótese sobre o número e a natureza das causas e, assim, a reformular o julgamento dos nossos sentidos, que inicialmente as apresentam como insignificantes. Em vão diremos que, nesse caso, comparamos o estado atual do eu com algum estado anterior cuja causa fora integralmente percebida ao mesmo tempo que experimentávamos o efeito. Não há dúvida de que procedemos desse modo num grande número de casos. Nem por isso, no entanto, oferecemos qualquer explicação às diferenças de intensidade que estabelecemos entre fatos psicológicos profundos que emanam de nós e não de causas exteriores. Por outro lado, nunca nos pronunciamos com tanta desenvoltura sobre a intensidade de um estado psíquico como quando somos atingidos apenas pelo aspecto subjetivo do fenômeno, ou quando a causa exterior com a qual o relacionamos dificilmente pode ser mensurada. Assim, parece-nos evidente que experimentamos uma dor mais intensa quando nos arrancam um dente do que o cabelo (Bergson, 2020, p. 19).

Nessa citação fica explícito que quando falamos em *intensidade* de um estado de consciência (uma dor, uma emoção, uma alegria), tendemos espontaneamente a tratá-la como se fosse uma grandeza mensurável análoga às grandezas físicas. A linguagem ordinária reforça esse movimento, pois dizemos que uma dor é maior, menor, mais forte, menos intensa, como se estivéssemos lidando com algo que admite comparação quantitativa. No entanto, o trecho mostra que, na maior parte das vezes, não conhecemos nem a causa nem sua grandeza, e mesmo assim julgamos a intensidade com enorme segurança.

Nesse contexto a linguagem desempenha um papel decisivo, ao nomear e qualificar os estados interiores. Ela projeta sobre a vida psíquica esquemas próprios do mundo exterior, especialmente os esquemas da causalidade mecânica e da mensuração. Quando dizemos que arrancar um dente dói mais do que arrancar um fio de cabelo, não estamos medindo duas dores segundo uma escala objetiva; estamos, antes, traduzindo diferenças qualitativas da experiência vivida em termos que a linguagem torna comparáveis. A palavra *mais* não corresponde a uma quantidade adicional de dor, mas a uma diferença de natureza na vivência de tal estado.

Podemos inferir que, para Bergson, a linguagem tende a espacializar a duração. A linguagem tem a capacidade de fixar, separar, classificar e ordenar aquilo que na consciência se dá como fluxo contínuo e heterogêneo. Os fatos psicológicos profundos que emanam de nós, aos quais a citação se refere, não se deixam explicar por causas exteriores explícitas, mas a linguagem nos leva a tratá-los *como se* se deixassem. Ao fazê-lo, ela empobrece a experiência,

substituindo a vivência imediata por um julgamento já moldado por categorias práticas e comunicáveis.

De fato, essa função niveladora da linguagem contribui para a espacialização do tempo vivido. Bergson não atribui esse efeito a um erro accidental da linguagem, mas à sua própria função prática, ligada às exigências da ação, da comunicação e da vida social que requerem estabilidade, repetição e generalidade. A sua crítica sobre a linguagem não visa rejeitá-la em si, mas explicitar seus limites enquanto um meio de acesso ao real, sobretudo quando se trata da vida interior e do tempo vivido. Tal análise se prolonga nos capítulos seguintes do *Ensaio*, especialmente na distinção entre multiplicidade quantitativa e multiplicidade qualitativa<sup>74</sup>, reforçando a ideia de que os instrumentos simbólicos da inteligência – entre os quais a linguagem ocupa lugar central – tendem a empobrecer a experiência ao traduzi-la em esquemas homogêneos. Desse modo, o *Ensaio* estabelece uma das teses fundamentais do pensamento bergsoniano: a de que a linguagem, embora indispensável à vida prática, constitui um obstáculo quando tomada como via privilegiada para a apreensão da duração e da singularidade da consciência, exigindo, por isso, a busca de um outro modo de conhecimento capaz de acompanhar o movimento interno do real.

Tal problemática ganha relevância particular quando transposta para o campo educacional. A escola contemporânea, fortemente marcada pela centralidade do discurso conceitual, da explicação abstrata e da avaliação mensurável, reproduz e intensifica a lógica linguística que Bergson critica no plano filosófico. Ao privilegiar a palavra explicativa, a definição e a formalização precoce, o processo educativo corre o risco de afastar-se da experiência viva, reduzindo o aprender a uma assimilação de signos desvinculados do ritmo da consciência e da duração própria do sujeito que aprende. Nesse sentido, o risco pedagógico de uma educação excessivamente orientada pela explicação e pela formalização encontra seu correlato filosófico na crítica bergsoniana à metafísica que ao submeter-se integralmente à linguagem conceitual, passa a deslocar para o domínio do devir e da criação esquemas próprios da ação técnica e da mensuração, produzindo pseudoproblemas que obscurecem tanto a experiência quanto o próprio ato de compreender.

A relação entre linguagem e metafísica é compreendida à luz da distinção bergsoniana entre inteligência e intuição, bem como entre espaço e duração. A linguagem, enquanto expressão própria da inteligência, encontra-se originariamente vinculada às exigências da ação prática, da vida social e da fabricação, operando por meio de conceitos gerais, símbolos fixos e

---

<sup>74</sup> Esses temas foram trabalhados no capítulo 2.

recortes do real. Tal modo de funcionamento revela-se adequado ao domínio da ciência e à apreensão do espaço, mas mostra-se insuficiente quando transposto ao campo da metafísica, cujo objeto é o real em seu *devenir*, isto é, a duração enquanto realidade qualitativa, contínua e criadora.

Todavia, Bergson não propõe uma recusa radical da linguagem. Embora a experiência imediata da duração seja em sentido estrito inefável, a metafísica não pode prescindir do discurso. A linguagem, ainda que incapaz de expressar plenamente a intuição, pode desempenhar uma função indireta e metodológica, na medida em que sugere, orienta e prepara a consciência para a apreensão intuitiva do real. Em *Introdução à metafísica*, Bergson enfatiza que o discurso metafísico não visa, portanto, representar o absoluto por meio de conceitos fixos, mas conduzir o pensamento a um deslocamento de perspectiva, favorecendo o retorno à experiência vivida. Bergson escreve:

Fomos procurar o significado do poema na forma das letras que o compõem, acreditamos que considerando um número crescente de letras aprenderíamos enfim a significação sempre fugidia e, em desespero de causa, vendo que nada adiantava procurar uma parte do sentido em cada uma das letras, supusemos que entre cada letra e a seguinte se alojava o tão procurado fragmento do sentido misterioso! Mas as letras, digamos ainda mais uma vez, não são partes da coisa, são elementos do símbolo. As posições do móvel, tornamos a dizer, não são partes do movimento: são pontos do espaço que, supostamente, subexistem ao movimento. Este espaço imóvel e vazio, simplesmente concebido, jamais percebido, tem justamente o valor de um símbolo. Como, manipulando símbolos, fabricaríamos realidade?

Mas o símbolo corresponde aqui aos hábitos mais arraigados do nosso pensamento. Instalamo-nos ordinariamente na imobilidade, onde encontramos um ponto de apoio para a prática, pretendemos recompor a mobilidade com a imobilidade. Obtemos assim apenas uma imitação grosseira, um arremedo do movimento real, mas essa imitação nos é muito mais útil na vida do que seria a intuição da própria coisa. Ora, nosso espírito tem uma irresistível tendência para considerar mais clara a ideia que lhe é frequentemente mais útil. Essa é a razão para que a imobilidade lhe parece mais clara que a mobilidade, a parada anterior ao movimento (Bergson, 1989a, p. 147).

Destarte, a metafísica bergsoniana se configura como um esforço rigoroso de fidelidade ao real, no qual a linguagem, vivificada pela intuição, deixa de operar como instância soberana da reflexão para tornar-se um meio provisório a serviço da experiência. Nesse sentido, investigar a concepção bergsoniana de linguagem permite não apenas compreender um aspecto fundamental de sua crítica à metafísica tradicional, mas também repensar os fundamentos da educação contemporânea. O próprio autor observa: “É surpreendente que os filósofos vejam fugir diante deles o objeto que pretendem apreender, como crianças que desejassem, fechando

as mãos, segurar a fumaça? Assim se perpetuam muitas querelas entre escolas, cada um censurando a outra por ter deixado o real escapar.” (Bergson, 1989a, p. 148)

Diante disso, é possível interrogar o lugar da linguagem no processo formativo, questionando sua pretensão de transparência e representação exata, propondo em contraposição uma linguagem e uma educação mais atentas à experiência, ao tempo vivido, à sensibilidade e à criação – em consonância com o que vem sendo chamado nessa tese de educação viva e de educação como uma valorização à vida.

Ainda sobre o *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* vale ressaltar que a duração enquanto forma própria do tempo vivido não se deixa decompor em unidades discretas sem perder aquilo que a constitui essencialmente: sua continuidade dinâmica. O problema surge quando essa experiência é traduzida em linguagem. Ao nomear, distinguimos; ao distinguir, separamos; ao separar, exteriorizamos. Como resultado, aquilo que é vivido como continuidade passa a ser pensado como sucessão de estados fixos. A linguagem comum, moldada pelas exigências da ação e da comunicação social, opera segundo esquemas espaciais, sendo incapaz de exprimir adequadamente uma multiplicidade sem número. É nesse sentido que Bergson afirma que os termos destinados a expressar os estados da alma foram forjados para designar coisas e não processos.

Essa dificuldade não é meramente expressiva, mas ontológica. Ao falar da duração, normalmente continuamos a representar através do espaço um real que é apenas tempo. A consciência, habituada à linguagem e aos símbolos, passa então a reconhecer-se sob a forma de um *eu homogêneo*, claro e delimitado, apagando a dimensão mais profunda do *eu* que dura. Isso produz consequências decisivas não apenas para a psicologia, mas para toda a tradição filosófica que, ao confundir multiplicidade qualitativa e multiplicidade quantitativa, engendra pseudoproblemas insolúveis.

Do ponto de vista educativo, essa crítica permite compreender por que a aprendizagem mediada exclusivamente pela linguagem abstrata tende a empobrecer a experiência do aprender. Quando o conhecimento é apresentado apenas sob a forma de conceitos prontos, fórmulas e definições, o educando é convidado a reconhecer signos, mas não a compreender processos, aproveitando-os melhor. Ele aprende a reproduzir formas e fórmulas, a identificar marcas exteriores do saber, sem que isso implique, necessariamente, uma experiência de compreensão ou de participação efetiva no sentido do que se aprende. Essa redução do aprender à decifração de signos evidencia um problema central da linguagem na educação: ela pode tanto abrir o mundo quanto funcionar como um dispositivo de fechamento e mesmo de exclusão, quando se limita à repetição formal e não se enraíza na experiência vivida.

Essa problemática tornou-se particularmente evidente em uma situação concreta vivida em sala de aula. Em uma das turmas em que lecionei, havia uma aluna surda que se encontrava sistematicamente excluída do convívio com os colegas. Ela era vista como agressiva, nervosa, incapaz de se comunicar, reagindo muitas vezes com empurrões e tapas quando não era compreendida. Em um primeiro contato mais próximo, ao me aproximar dela utilizando alguns sinais em Libras, notei seu estranhamento. Ao observar seu caderno, percebi que ele consistia numa cópia rigorosamente fiel do quadro: se o quadro era dividido em três partes, sua folha reproduzia exatamente a mesma divisão. Tornou-se claro, então, que aquela aluna realizava um trabalho de reprodução formal dos signos e do espaço, sem que isso implicasse compreensão efetiva – nem da língua portuguesa escrita e de seus sentidos, nem propriamente da Libras e de seus sentidos. Em conversa com seus responsáveis, soube que o pouco contato que tivera com a língua de sinais vinha de iniciativas fragmentadas, da igreja e da professora de apoio. Sua comunicação, na prática, se dava sobretudo por meio de mímicas e balbucios, numa tentativa insistente de se fazer presente para os outros. Quando não era reconhecida, o gesto agressivo surgia como último recurso, uma forma de dizer: “estou aqui!”.

A partir dessa constatação, a mobilização da escola e da família para que essa aluna pudesse aprender Libras de modo consistente produziu uma transformação significativa. À medida que ela passou a se apropriar de uma linguagem que lhe permitia expressar-se e ser compreendida, sua agitação diminuiu, os episódios de agressividade cessaram e sua presença no espaço escolar ganhou outro estatuto. A linguagem, nesse caso, deixou de ser mera reprodução de signos e passou a operar como mediação viva entre o sujeito que é ela e o mundo do qual é parte fundamental. Essa experiência concreta revela, de modo exemplar, que a questão da linguagem na educação não pode ser apenas metodológica ou técnica, mas ontológica, estética, ética e política. Trata-se de saber se a escola oferece apenas formas vazias a serem copiadas ou se possibilita o acesso a uma linguagem capaz de auxiliar o educando a compreender e potencializar sua presença no mundo, tornando-o mais profundamente “corpo consciente” de si, dos outros e da vida.

Na obra *A evolução criadora* Bergson insere a inteligência e a linguagem justamente no interior do movimento da vida. A inteligência humana não é pensada como uma faculdade puramente contemplativa, mas como resultado de uma evolução orientada para a ação, para a fabricação e para a manipulação da matéria. A linguagem surge, nesse contexto, como prolongamento natural dessa inteligência prática, permitindo a coordenação das ações individuais no interior da vida social. No entanto, ao mesmo tempo em que estabiliza e torna comunicáveis determinadas formas de experiência, ela não esgota o dinamismo próprio da vida,

que permanece em constante processo de criação. É justamente o ato de estarmos vivos que nos faz pensar diferente e criar: “ideias novas se elevam, sentimentos novos estão em vias de despontar” (Bergson, 2001, p. 129). A citação indica que o movimento criador da vida antecede e ultrapassa a linguagem constituída; antes que novas ideias e novos sentimentos possam ser fixados em palavras, eles emergem como forças informes, exigindo da linguagem um esforço contínuo de renovação. A linguagem, embora indispensável à vida individual e social, aparece sempre em defasagem em relação à criação do novo, revelando tanto sua potência quanto seus limites no interior da experiência humana.

Os signos linguísticos caracterizam-se por sua mobilidade e sua generalidade: uma mesma palavra pode aplicar-se a uma infinidade de objetos, situações e contextos. Essa plasticidade é condição de possibilidade da comunicação e da vida coletiva, mas implica, ao mesmo tempo, uma tendência à abstração e à reificação. Ao nomear, a linguagem estabiliza; ao generalizar, neutraliza as diferenças qualitativas; ao fixar, afasta-se do movimento real.

No percurso desenvolvido no meu mestrado em que estudei sobre a linguagem, desenvolvi um amplo trabalho sobre os signos. Na dissertação (Bastos, 2014) fica claro que os signos são compreendidos como elementos centrais na constituição do significado e na possibilidade mesma da linguagem. Em Agostinho, nas *Confissões* e no *Do Mestre*, as palavras são definidas como signos que remetem a algo distinto de si mesmas, isto é, têm a função de significar, mas sempre voltadas para uma iluminação divina. Todavia, essa significação não se reduz a uma simples relação entre palavra e objeto. O processo de aprendizagem da linguagem envolve gestos, afetos, contextos e estados de espírito, de modo que os signos se constituem no interior de uma experiência. Mesmo as palavras que não designam objetos – como partículas ou termos sincategoremáticos – possuem significado na medida em que expressam disposições internas ou cumprem uma função sintática em um contexto determinado.

Essa concepção é retomada e aprofundada por Wittgenstein, sobretudo nas *Investigações Filosóficas*, ao afirmar que os signos não possuem significado em si mesmos, mas adquirem sentido no uso, no interior dos *jogos de linguagem* e das formas de vida (Wittgenstein, 2009, p. 19). O signo passa a ser entendido como parte de uma prática social regulada por regras, nas quais o significado se estabelece pela maneira como os falantes aprendem, aplicam e reconhecem usos corretos e incorretos. Nesse sentido, gestos, apontamentos e reações corporais também são considerados signos, evidenciando que a linguagem não se restringe ao domínio verbal, mas se enraíza em práticas compartilhadas.

Já em Frege (Frege, 1978), a reflexão sobre os signos assume uma inflexão semântica mais formal, a partir da distinção entre sentido (*Sinn*) e referência (*Bedeutung*). Um signo pode

possuir sentido sem necessariamente ter uma referência empírica, o que permite compreender como diferentes expressões podem referir-se ao mesmo objeto sob modos distintos de apresentação. Os signos não esgotam seu significado na designação de coisas, mas articulam modos de pensar, possibilitando a comunicação de pensamentos e a construção de relações de identidade informativas.

Bergson observa que, sem a linguagem, a inteligência teria permanecido nos objetos materiais, hipnotizada pelo trabalho imediato. De certa forma podemos afirmar que a linguagem liberta a inteligência, permitindo-a alcançar o plano especulativo. Todavia essa libertação é ambígua, pois ao aplicar aos conceitos o mesmo método utilizado na fabricação de objetos, a inteligência passa a tratar as ideias como coisas, fragmentando e espacializando o pensamento.

Podemos trazer esse estudo para o campo educacional. Esse movimento ilumina a tensão entre linguagem e experiência. A escola contemporânea, ao privilegiar a linguagem conceitual como via quase exclusiva de acesso ao conhecimento, reforça uma relação instrumental com o saber. Aprende-se para explicar, classificar e aplicar, mas raramente para experimentar, contemplar ou criar. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser mediação viva e transforma-se em finalidade, enfraquecendo e por vezes mesmo obscurecendo o vínculo entre conhecimento e vida. Que a linguagem queremos nas escolas? Uma linguagem viva ou meramente instrumental?

Agora passaremos para o estudo da relação entre *intuição* e *imagem*. A insuficiência da linguagem conceitual para apreender a duração não conduz Bergson a um irracionalismo nem a uma recusa do pensamento rigoroso. Ao contrário, é precisamente em nome da atitude filosófica que ele propõe uma reconfiguração do método e da linguagem. Em *Introdução à metafísica*, Bergson distingue explicitamente dois modos de conhecimento: a análise (inteligente) e a intuição. Podemos afirmar de modo resumido que a análise opera por símbolos, conceitos gerais e pontos de vista exteriores ao objeto; já intuição, por sua vez, consiste em um esforço de coincidência com o movimento interno do real. Essa distinção, claro, tem relações diretas com a questão da linguagem. O conceito, enquanto produto típico da análise é um instrumento legítimo, porém inadequado quando se trata de apreender realidades móveis. Ele substitui o movimento por uma composição de imobilidades, oferecendo apenas uma tradução simbólica do objeto. A intuição, ao contrário, não elimina a linguagem, mas a desloca de seu lugar central, procurando reencontrar, antes da palavra, a experiência viva que a palavra apenas indica de maneira indireta.

Nesse contexto, Bergson atribui à imagem um papel metodológico decisivo. Diferentemente do conceito, a imagem não pretende esgotar o real em definições fixas; ela

sugere, orienta, provoca um movimento do pensamento em direção ao objeto. Como mostra Júlio Amorim Jr. em seu trabalho de mestrado, *Entre dois: a imagem na filosofia de Henri Bergson* (Amorim Junior, 2017), a imagem funciona como um “entre dois”. Nessa perspectiva, a imagem não é compreendida nem como simples representação subjetiva, nem como uma coisa material objetiva, mas como aquilo que ocupa um lugar intermediário entre ambas.

Bergson em *Matéria e Memória* (2010) define a imagem como aquilo que existe em si, independentemente da consciência, mas que só se torna percepção efetiva em relação à ação possível de um corpo sobre ela. Nesse sentido, a imagem é inseparável de um campo de relações e não pode ser pensada de forma isolada. A dissertação de Amorim enfatiza que a imagem designa o modo próprio de existência da matéria enquanto conjunto de ações e reações possíveis, antes de qualquer divisão entre sujeito e objeto. Nesse contexto, perceber não significa reproduzir internamente o mundo exterior, mas operar como um recorte prático no fluxo das imagens, orientado pelas necessidades da ação. A percepção é seletiva, na medida em que não apreende a totalidade das imagens circundantes, mas destaca aquelas pertinentes à intervenção do corpo no mundo. A imagem percebida corresponde, portanto, à medida da ação possível, e não a uma cópia fiel da realidade.

Amorim Junior mostra ainda que a imagem desempenha um papel metodológico decisivo no pensamento de Bergson, funcionando como mediação entre intuição e análise. Diferentemente do conceito, que tende a fixar e espacializar o real, a imagem conserva algo do movimento e da continuidade da duração, permitindo uma aproximação mais adequada do real móvel. É por isso que Bergson recorre sistematicamente a imagens – como o novelo, o espectro ou o elástico – para expressar a duração interior, reconhecendo tanto sua potência expressiva quanto seus limites. Dessa forma, o trabalho de Amorim enfatiza que a imagem ocupa uma posição de “entre-dois”: entre coisa e representação, entre matéria e consciência, entre percepção e ação. A imagem não é um substituto conceitual da realidade, mas um operador filosófico que permite pensar a continuidade do real sem reduzi-lo a abstrações estáticas. A imagem, nesse sentido, constitui um ponto de articulação fundamental da ontologia bergsoniana, ao mesmo tempo em que revela os limites da linguagem conceitual e a necessidade de modos expressivos mais próximos do movimento da vida. A imagem permite uma aproximação progressiva do movimento, sem pretender capturá-lo definitivamente. Essa teoria pode ocupar uma relevância especial quando colocada em diálogo com a chamada virada linguística da filosofia contemporânea. Enquanto grande parte dessa tradição sustenta que não há acesso possível à experiência fora das estruturas da linguagem, Bergson afirma, desde o *Ensaio*, a possibilidade de um conhecimento direto dos dados imediatos da consciência. Isso não significa

negar a mediação linguística na comunicação ou na elaboração teórica, mas recusar a tese segundo a qual a experiência se reduziria à sua expressão discursiva.

A crítica bergsoniana antecipa uma objeção profunda ao paradigma linguístico, pois ao absolutizar a linguagem, corre-se o risco de perder de vista aquilo que nela não se deixa dizer plenamente – o tempo vivido, o afeto, a criação, o ritmo singular da consciência. A intuição não substitui a linguagem, mas lembra constantemente que o mundo e o pensamento não se esgotam no discurso. Há sempre um excedente de experiência que escapa à nomeação e que, no entanto, constitui o núcleo mais real da vida.

Por fim, ao transpor essas reflexões para o campo da educação, torna-se possível problematizar os fundamentos da escolarização contemporânea. A centralidade da linguagem conceitual, da explicação verbal e da formalização precoce do conhecimento reflete uma concepção de aprendizagem alinhada à lógica da inteligência prática. Nesse sentido, ensinar passa a significar a transmissão de signos, de definições e de esquemas prontos que podem ser organizados segundo uma temporalidade homogênea e exterior ao educando que a aprende.

Sob essa perspectiva, o tempo da educação tende a ser pensado como sucessão mensurável de conteúdos, etapas e competências, em clara analogia com o tempo espacializado criticado por Bergson. O processo formativo não pode ser avaliado de forma simplificada em termos de desempenho, rendimento e resultados, enquanto a experiência viva do aprender – com suas durações próprias, suas hesitações e suas criações imprevisíveis – permanecem sendo desconsideradas. Tornam-se necessárias, portanto, outras formas de avaliação, integrativas, contínuas e construtivas, desenvolvidas ao longo das diferentes etapas do processo formativo e capazes de contemplar dimensões mais essenciais da formação humana

A partir dos estudos de Bergson, podemos sustentar que uma educação verdadeiramente formativa exige o reconhecimento da duração como dimensão constitutiva da aprendizagem. Aprender não é simplesmente acumular informações, mas transformar-se no tempo. Tal transformação não pode ser inteiramente antecipada nem reduzida a indicadores externos, pois envolve uma reorganização qualitativa da experiência do sujeito. Assim, a educação viva pressupõe uma relação distinta com a linguagem, que deve ser menos centrada na explicação exhaustiva e mais aberta à experiência, à percepção, ao diálogo, mas também ao silêncio e à atenção.

Nesse contexto a linguagem deve ser reconduzida ao seu papel de mediadora. A palavra pedagógica, quando excessivamente abstrata, tende a substituir a experiência em vez de acompanhá-la, aprofundá-la, potencializá-la. Uma educação inspirada em Bergson exigiria, ao contrário, que a linguagem surgisse a partir da vivência, isto é, tornando-se meio de ligação

entre experimentar e nomear, perceber e conceituar, ser afetado pelo fenômeno e significar a partir dessa afetação. Além disso tal linguagem deveria se expressar unindo prosa e poesia; gramática e literatura; filosofia, ciência e arte (Silva, 1991).

Toda essa concepção aproxima-se de propostas pedagógicas que enfatizam o caráter vivo do conhecimento, como aquelas que valorizam a observação, o fazer, o ritmo, a arte e a sensibilidade. A educação viva não se define pela recusa do conceito, mas pela recusa de sua antecipação vazia. O conceito, nesse horizonte, não é ponto de partida, mas ponto de chegada provisória, sempre reaberto e ressignificado pela experiência. Além disso, reconhecer os limites da linguagem na educação implica admitir que nem tudo o que é essencial ao processo formativo pode ser plenamente dito ou avaliado. Há aprendizagens silenciosas, gestos de atenção, amadurecimentos internos que escapam aos dispositivos tradicionais de mensuração. Uma pedagogia afinada à duração deve, portanto, aceitar a indeterminação e o risco como dimensões constitutivas do educar.

Assim, a análise da concepção de linguagem no pensamento de Henri Bergson revela que sua crítica não se dirige exclusivamente à linguagem enquanto instrumento humano fundamental, mas à ilusão de que ela possa apreender integralmente o real. Enraizado nas exigências da ação e da vida social, a linguagem opera segundo esquemas espaciais que tendem a fixar, generalizar e reificar aquilo que, na experiência, se dá como fluxo, continuidade e criação. Ao evidenciar esse limite, Bergson não propõe um abandono do discurso, mas uma inversão da hierarquia tradicional entre linguagem e experiência. A intuição, enquanto método filosófico, afirma a primazia do vivido sobre o dito, do tempo real sobre o tempo homogêneo, da duração sobre sua representação simbólica. A linguagem permanece necessária, mas sempre reconduzida àquilo que a precede e a excede.

No campo educacional, essa inversão assume um alcance decisivo. Pensar a educação a partir da duração implica deslocar o foco da transmissão de conteúdo para a formação como processo vivo, temporal e criador. Implica também repensar o lugar da linguagem pedagógica, reconhecendo tanto sua importância quanto seus limites. Uma educação viva, inspirada em Bergson, não elimina a palavra, mas a inscreve em uma relação mais profunda com a experiência, o corpo, a sensibilidade e o tempo próprio do aprender.

Desse modo, a filosofia bergsoniana oferece não apenas uma crítica da linguagem, mas uma orientação ética e pedagógica, visto que educar seria, em última instância, criar condições para que cada educando possa reencontrar o contato com sua própria duração na relação com a duração da natureza como um todo, aprendendo a pensar não apenas por meio de conceitos, mas a partir da vida que se move e se transforma. Até que ponto a educação pode transformar

a relação com a linguagem, de modo que esta, sem perder suas funções, deixe de fixar o saber e passe a acompanhar o movimento criador da vida e da aprendizagem?

### 3.4 A FORMAÇÃO DO SER HUMANO

Quais mudança(-s) no plano ontológico se torna(-m) necessária(-s) quando a educação é pensada a partir da duração? A linguagem na escola tem limites quando os signos referenciam à vida? Se a consciência é duração, como enfatizar a formação do ser humano para além da lógica de transmissão de conteúdo? Que lugar ocupam a demora, o silêncio, a maturação e a elaboração interior numa educação que se quer ser fiel ao tempo cronometrado? Qual o tempo real do aprender?

Estudar educação através de Henri Bergson exige uma mudança de postura: é preciso sair da lógica de apenas transmitir conteúdos e medir resultados para focar no que é vivo. Qual a história do meu educando? Tem dias de brincadeira? Ele brinca do que? Ele lê? O que faz em seu tempo livre? Embora Bergson nunca tenha escrito um manual de pedagogia, sua filosofia sobre o tempo e a consciência oferecem uma base sólida para entender o aprendizado como uma experiência real e contínua, e não apenas conceitual. Isso fica claro quando olhamos para suas conferências e discursos nos Liceus franceses. Bergson não falava apenas de teoria; ele mostrava que educar é, acima de tudo, cultivar a sensibilidade, a inteligência e a intuição do aluno diante da vida que se move. Ele falava de uma teoria que experienciava na vida, inclusive usava exemplos claros de sua rotina enquanto um ser humano vivo nesse planeta.

A educação, compreendida a partir da leitura e dos estudos que realizei até aqui, principalmente os de Henri Bergson, Paulo Freire, Byung-Chul Han, Isabelle Stengers, Darcy Ribeiro, Agostinho, Wittgenstein e Frege deixa de ser concebida como vemos corriqueiramente na educação contemporânea brasileira. Ela deixa de ser uma simples preparação oferecida às exigências do mundo capitalista em que se compreende que o estudar é garantir um futuro de vida financeiramente promissor<sup>75</sup> ou como mecanismo de adaptação ao mundo social, passando a ser entendida como imanente à própria vida, que se dá no tempo vivo, na duração e na criação

---

<sup>75</sup> Embora seja recorrente a associação entre escolarização e ascensão profissional, é necessário reconhecer que o acesso ao estudo não constitui, por si só, garantia de mobilidade social ou de sucesso econômico. Ao mesmo tempo, observamos no contexto contemporâneo, um enfraquecimento do desejo de formação acadêmica entre muitos jovens, que passam a tomar como referência trajetórias de sucesso vinculadas à visibilidade digital e à monetização da imagem, dissociadas de processos formativos mais longos e sistemáticos, como em cursos de graduação e de pós-graduação. Tal cenário coloca em questão concepções utilitaristas da educação e reforça a necessidade de compreendê-la para além de sua função instrumental, como uma experiência que atravessa a própria vida, a formação do sujeito e sua relação com o mundo.

contínua de sentidos. Portanto, o que achamos importante é a concepção de educação que não se reduz à instrução, à aquisição de competências ou à assimilação de conteúdos, mas que acompanha o movimento criador da existência e nos faz sentir e pensar diferente.

Escrevo esta tese também na relação com um relato que quero compartilhar aqui, o qual me deixa profundamente emocionada ao recordar de um aluno meu que vivia em condições de extrema vulnerabilidade social e que, em diferentes momentos, me confidenciava as dificuldades que atravessavam sua vida cotidiana. Em uma das aulas que ministrei à sua turma, ao problematizar o papel transformador da educação, perguntei de que maneira a escola afetava concretamente sobre suas vidas. Sua resposta foi direta e desarmante, pois ele me declarou que, além de precisar da escola para se alimentar, ela representava, para ele, uma luz no fundo do túnel – em suas palavras: “a possibilidade de ser alguém”. Diante dessa fala, abracei-o e lhe disse que ele já era alguém. Reconheci, naquele instante, que a educação possui uma dimensão transformadora capaz de tensionar e, em certos casos, capaz de romper com realidades impostas desde o nascimento – como ele próprio nomeava que precisava “ser alguém”, ele nunca se sentiu “alguém”? Contudo, o aluno também expressou com lucidez algo fundamental: além de compreender de certo modo o valor formativo e transformador da educação, também sabia que a escola era um lugar imprescindível para complementar sua alimentação.

Esse episódio, que acaba retratando muitos educandos da sociedade brasileira contemporânea, tornou-se ainda mais compreensível para mim quando estudei a obra de Paulo Freire, em uma disciplina ministrada pelo meu orientador. A *Pedagogia do oprimido* me foi capaz de revelar que a educação precisa constituir-se como prática de liberdade, pois ninguém se liberta sozinho, os seres humanos se libertam em comunhão. Além disso, no que diz respeito ao papel do(a) educador(a) “sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Freire, 2019b, p. 86). A educação não deve ser pensada apenas como elevação intelectual ou contemplação abstrata, mas como gesto ético e político que reconhece a dignidade do outro, criando coletivamente condições para que a vida possa ser vivida, pensada, questionada e transformada.

Como podemos perceber, essa problematização da educação ser viva, e consequentemente, de se aproximar de uma linguagem que converse com a do educando ganha uma relevância quando colocamos em diálogo o pensamento de Bergson e de Paulo Freire. O patrono da educação brasileira, em *Pedagogia do oprimido*, critica modelos de racionalidade que fixam o real, naturalizam estruturas e reduzem o humano a um objeto de manipulação técnica e exploração social. Em sua crítica à educação bancária, Freire denuncia uma concepção de ensino que transforma o conhecimento em algo estático, exterior ao educando e desvinculado

da sua experiência histórica, existencial e concreta. Em oposição a essa lógica mecanicista e opressora, Freire propõe uma educação dialógica, compreendida como um processo vivo, histórico, aberto e conscientizador, no qual o saber se constrói no tempo, na relação e na *práxis*. O amor se torna um fundamento vital para os que desejam dialogar no mundo: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2019b, p. 111).

O estudo que busca unir Bergson e Freire se torna filosoficamente fecundo para pensar a educação respeitosa que conceituamos nessa tese. A noção bergsoniana de duração entendida como tempo real, contínuo e qualitativo permite aprofundar a compreensão freiriana da educação como processo, como devir e como prática da liberdade, inclusive porque é justamente Bergson que Freire toma como referência fundamental para a sua ideia de temporalidade, imanente à sua concepção de “educação problematizadora” (Freire, 2019b, p. 101 e 102). Ao mesmo tempo, julgamos que a centralidade do diálogo em Freire oferece uma via concreta de possíveis traduções pedagógicas de algumas intuições filosóficas de Bergson, especialmente no que diz respeito à superação de uma racionalidade rígida e à valorização da experiência vivida, capaz de ser compartilhada.

Neste sentido, este tópico tem como objetivo explicitar sobretudo as contribuições do pensamento de Henri Bergson para uma concepção de educação que contemple mais profundamente a vida, procurando investigar possíveis articulações com a pedagogia freiriana, também através da remissão aos demais tópicos escritos até aqui. Conforme já assinalamos, partimos da hipótese de que a filosofia da duração fornece um fundamento ontológico e epistemológico capaz de sustentar uma educação que se quer ser viva, criadora e sensível ao tempo do aprender. Contrária a essa concepção, estão os sinais sonoros da escola que colocam um fim à aula, sendo que as habilidades desenvolvidas pelo professor e pela professora muitas vezes se perdem devido ao tempo curto e fragmentado. Iniciaremos esse estudo investigando as noções de vida e de duração em Bergson em suas implicações para o campo educacional<sup>76</sup> para, em seguida, buscar aproximar tais reflexões da concepção freiriana de educação como prática dialógica e emancipadora.

Como já explicitamos no capítulo 2, no centro da filosofia de Henri Bergson encontra-se uma crítica radical às formas tradicionais de apreensão da realidade que tendem a espacializar

---

<sup>76</sup> Embora as temáticas da duração e da vida já tenham sido desenvolvidas nos tópicos anteriores, este tópico propõe uma nova abordagem dessas noções. Tal movimento encontra respaldo no próprio pensamento de Bergson, para ele os problemas filosóficos não se encerram em definições fixas ou em leituras únicas. Ao contrário, eles exigem retornos na medida em que dizem respeito à experiência viva e às formas pelas quais o ser humano compreende a si mesmo e o mundo.

o tempo e a reduzir o movimento a uma sucessão de estados fixos. Esse modo de pensar faz parte, principalmente, da tradição intelectual ocidental que orienta a produção do conhecimento filosófico e científico, atravessando, de maneira decisiva, as concepções modernas de educação, geralmente organizadas a partir de um tempo homogêneo, mensurável e exterior à experiência viva.

De acordo com o que vimos, é contrariando essa forma tradicional de pensar que Bergson propõe a noção de duração (*durée*), compreendida como o tempo tal como é efetivamente vivido pela consciência e imanente à natureza com um todo: um fluxo contínuo, heterogêneo e qualitativo, no qual passado e presente não se sucedem de forma linear, mas interpenetram-se de maneira incessante. A duração não pode ser apreendida por recortes, medidas ou esquemas espaciais, pois ela se constitui como um movimento interno da vida, sempre em devir e em criação. Pensar a educação a partir dessa perspectiva implica deslocar seu fundamento ontológico. Já não se trata de concebê-la como um processo de acumulação de conteúdo ou de preparação para etapas futuras previamente definidas, mas como uma experiência que se dá no tempo próprio da vida, no ritmo singular da consciência e nas múltiplas camadas da experiência vivida. Nesse contexto, a educação deixa de ser mero instrumento de adaptação ao mundo social para tornar-se um movimento de formação do humano em sua integralidade, acompanhando o movimento criador da vida que se atualiza em cada educando.

A duração é o tempo real da experiência, no qual cada instante carrega consigo a totalidade do vivido, transformando-se continuamente. Nessa perspectiva, viver não é simplesmente ocupar uma posição no tempo, mas criar-se a cada momento, numa dinâmica que escapa a qualquer tentativa de fixação definitiva. Viver não é sobreviver, a própria etimologia da palavra *viver* já indica uma compreensão da vida que se afasta de qualquer concepção estática ou meramente biológica. Ela é uma palavra proveniente do verbo latim *vivere* que designa não um estado, mas um processo contínuo, um modo de permanecer no tempo que envolve movimento, esforço e renovação. Viver não é possuir a vida como algo dado, mas exercê-la como experiência, numa dinâmica em que a existência se realiza enquanto duração. Tal sentido etimológico de fato aproxima-se da concepção bergsoniana de vida como fluxo criador, no qual o tempo não se deixa reduzir a uma sucessão de instantes homogêneos, mas se manifesta como continuidade qualitativa. Viver implica, então, durar, no sentido forte do termo: habitar o tempo a partir da interioridade da experiência, onde passado, presente e futuro se interpenetram e a vida se faz sempre em devir.

Essa concepção de tempo possui implicações decisivas para a compreensão da educação. Se a vida é duração, então educar não pode significar moldar o sujeito segundo formas pré-

determinadas. No discurso *O bom senso e os estudos clássicos* (Bergson, 2022), Bergson oferece uma reflexão sobre a educação que se inscreve diretamente no horizonte de sua filosofia da duração. O bom senso – longe de ser identificado à razão abstrata ou ao simples acúmulo de conhecimentos – é compreendido como uma disposição viva da inteligência<sup>77</sup>, capaz de acompanhar o movimento do real sem reduzi-lo a esquemas fixos. Trata-se de uma forma de atenção orientada pela e para a vida, que se exerce no tempo próprio da experiência e exige um ajustamento contínuo às situações concretas. A linguagem ocupa um lugar ambíguo: necessária à vida social e à comunicação do pensamento, ela pode também cristalizar ideias, impor recortes artificiais e afastar o espírito da mobilidade do real. Bergson alerta que é justamente contra esse enrijecimento que os estudos clássicos adquirem valor formativo, na medida em que favorecem uma relação mais flexível com a linguagem, rompendo o automatismo das palavras e reconduzindo o pensamento à experiência viva que lhes dá origem. Os estudos clássicos têm, assim, o potencial de cultivar o bom senso, sobretudo naqueles que possuem mais dificuldades em desenvolvê-lo:

os estudos clássicos lhe servem muito, mas por meio de exercícios comuns a toda espécie de estudos e que se podem praticar sem mestre; que também a tarefa do educador consiste, sobretudo, em tal assunto, em conduzir alguns por um artifício, lá onde outros são imediatamente colocados por natureza (Bergson, 2022a, p. 5).

Dessa forma, a educação não se orienta pela transmissão de conteúdos prontos – ou, nas palavras de Freire, “bancários” – nem pela adaptação a modelos previamente definidos, mas pela formação de uma inteligência sensível à duração capaz de resistir às abstrações excessivas e de permanecer em contato com o devir.

Em *A Evolução criadora*, Bergson critica as abordagens que tratam os fenômenos vivos segundo modelos próprios da matéria inerte, submetendo-os a esquemas de mensuração, repetição e causalidade mecânica. Quando essa lógica é transposta para o campo educacional, corremos o risco de reduzir o aprender a uma sequência de etapas padronizadas, desconsiderando a singularidade dos educandos, seus ritmos próprios e a historicidade de suas

---

<sup>77</sup> Geovana Monteiro traz uma contribuição importante sobre a concepção bergsoniana de inteligência no terceiro capítulo de sua tese: “A introdução de *A evolução criadora* já nos deixa antever o tom do discurso que se seguirá ao longo da obra. Bergson indica de partida que sua investigação acerca da evolução da vida esboçará, como pano de fundo da reflexão filosófica a ser traçada, o progresso evolutivo da inteligência diretamente associado à ação. O que se refletiria nos processos de adaptação da consciência às condições de seu existir. Donde se concluirá que ‘[...] nossa inteligência, no sentido estrito da palavra, está destinada a assegurar a inserção perfeita de nosso corpo em seu meio, a representar-se as relações entre as coisas exteriores, enfim, a pensar a matéria’ (EC, p. IX)” (Monteiro, G., 2014, p. 118).

experiências. A aprendizagem perde a sua vitalidade e transforma-se em mera adaptação às estruturas que lhe são exteriores.

Ao enfatizar a experiência como dimensão fundamental do conhecimento, Bergson desloca o foco da educação do acúmulo de informações para a vivência do aprender. Conhecer, para ele, não se limita a representar o mundo por meio de conceitos, mas implica entrar em contato com o real em seu movimento, o que exige uma atenção sensível e uma abertura à novidade. Essa concepção aproxima-se de uma educação que valoriza a experiência concreta, o tempo da maturação e do processo de formação como algo que não pode ser inteiramente antecipado ou controlado. Por exemplo, é cada vez mais comum observarmos o apressamento das instituições escolares em alfabetizar crianças em idades cada vez mais precoces— algumas com 3 anos ou até mesmo antes. Tal movimento exige uma problematização: qual a real necessidade da alfabetização precoce e a que concepção de infâncias, de linguagem e de educação ela responde?

Em *A importância do ato de ler* (2021), Paulo Freire nos adverte que a leitura da palavra só se torna significativa quando precedida pela leitura do mundo. Antes de decifrar letras, a criança precisa experienciar o mundo, estabelecer relações com o real, distinguir nuances, reconhecer diferenças sensíveis — como saber diferenciar o verde da manga daquele que anuncia a maturação do fruto. É nesse contato vivido com o mundo que a linguagem encontra seu solo, e não na antecipação técnica de códigos. A alfabetização, quando descolada da experiência e do desenvolvimento das estruturas cognitivas, corre o risco de reduzir a linguagem a um exercício formal, afastando-se do tempo próprio da infância e empobrecendo o processo educativo que deveria justamente acompanhar, e não violentar, o ritmo de formação da consciência. Mesmo para o adulto, o processo de alfabetização demanda uma “tomada de consciência” (Freire, 2022, p. 136). Sem isso, no caso dos jovens e adultos, a educação torna-se excludente, produzindo indivíduos apáticos frente ao pensamento crítico e à conscientização política. Essa exigência de tomada de consciência revela que o processo educativo não se realiza fora do tempo vivido pelo educando.

Quando a alfabetização é conduzida exclusivamente por técnicas, desconsiderando a experiência e a história de quem aprende, rompe-se o vínculo entre aprender e viver. É nesse ponto que se torna importante deslocar o olhar também para o conceito bergsoniano de duração. Pensar a educação a partir dessa perspectiva implica reconhecê-la como um processo que se dá no interior da experiência, acompanhando o ritmo da vida e recusando toda forma de aceleração que violenta o tempo de formação do sujeito.

Nesse sentido, a duração pode ser compreendida como a própria realidade do ser em seu movimento contínuo de transformação, fundamento de uma pedagogia atenta ao tempo vivido. Educar, à luz de Bergson, é criar condições para que o sujeito se aproprie de sua própria experiência, reconhecendo-se como ser em devir. Tal compreensão rompe com a lógica da eficiência imediata e da produtividade acelerada que marca grande parte das práticas educacionais contemporâneas, abrindo espaço para uma educação que respeita o tempo do aprender, o silêncio, a espera e a elaboração subjetiva.

Essa perspectiva ontológica da educação encontra ressonância direta no pensamento de Paulo Freire. Bergson e Freire insistem na necessidade de compreender o ser humano como um ser histórico, inacabado e em permanente processo de constituição. A educação, para Freire, não pode ser um ato de depósito de conteúdos, mas um encontro entre sujeitos que se constroem no tempo, na relação e na *práxis*. A noção bergsoniana de duração contribui para aprofundarmos a compreensão da educação freiriana como processo vivo, situado no tempo da existência, aberto à criação do novo e à problematização curiosa<sup>78</sup>.

Nesse ponto da reflexão, percebemos a necessidade de considerar a relação entre inteligência, intuição e os limites da linguagem, bem como suas implicações para o campo educacional. No pensamento de Henri Bergson, a crítica às formas conceituais do pensamento não se apresenta como recusa da inteligência, mas como problematização de seus alcances e de suas condições de exercício. Conforme já ressaltamos, a inteligência humana se desenvolveu em uma estreita vinculação com as exigências da ação prática sobre a matéria, tendo como função primordial recortar o real, fixar o que é móvel e estabilizar o que flui, de modo a tornar o mundo manipulável e previsível. Tal operação revela-se indispensável à vida prática e à organização social; contudo, quando absolutizada, passa a operar uma redução do real, afastando o pensamento do movimento da vida e da experiência que lhe é origem. A linguagem conceitual, nesse contexto, aparece como prolongamento natural da inteligência prática. Ao nomear, classificar e definir, a linguagem transforma o devir em coisa, o movimento em estado, a continuidade em justaposição de partes. Bergson insiste que os conceitos não são partes da realidade, mas símbolos fabricados para agir sobre ela. O erro surge quando se confunde o símbolo com a própria coisa, tomando a representação abstrata como equivalente à experiência vivida.

No discurso *Da inteligência* (Bergson, 1972) Henri Bergson afasta-se de qualquer compreensão da inteligência como dom natural fixo ou como simples soma de conhecimentos

---

<sup>78</sup> Algumas páginas acima já havíamos mencionado a passagem do final do capítulo 2 de *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2019b, p. 101 e 102), onde Paulo Freire se fundamenta diretamente na concepção de duração bergsoniana.

adquiridos. A inteligência não é algo dado de uma vez por todas, nem se confunde simplesmente com habilidades formais, rapidez de raciocínio ou facilidade verbal<sup>79</sup>. Ela se constitui no próprio exercício da atenção e do esforço, como uma potência que se forma e se aprofunda na relação viva com o real. Nessa concepção, inteligente é aquele que consegue ajustar o espírito ao objeto, penetrar em sua singularidade, acompanhar seus movimentos e responder às exigências concretas das situações que não se deixam resolver por fórmulas prontas. A inteligência não opera por abstrações rígidas, mas por uma tensão interior que mobiliza a vontade<sup>80</sup>, exige concentração e implica o sujeito no ato de compreender. Seu desenvolvimento não se dá de modo linear e acumulativo, mas por movimentos qualitativos – por vezes até por saltos –, resultantes do esforço intelectual que permite ao pensamento alcançar um grau mais profundo de aderência ao real. Tal concepção desloca a inteligência do campo das aptidões naturais para o da experiência vivida e da formação, aproximando-a do tempo próprio da consciência na relação com o mundo, e abrindo caminho para pensar a educação como cultivo da atenção, da concentração e da relação efetiva com a vida, e não como mera transmissão de conteúdo.

É nesse ponto que é interessante também retomarmos a noção de intuição como método filosófico complementar à inteligência. A intuição não é um sentimento vago nem uma forma de conhecimento irracional; trata-se de um esforço rigoroso de apreensão imediata do real em seu movimento próprio. Nessa perspectiva, intuir é entrar e coincidir como objeto, acompanhar o seu devir em vez de observá-lo externamente por meio de esquemas abstratos. Assim, a intuição, enquanto método, exige uma conversão do olhar e da atenção. Ela supõe uma suspensão das categorias prontas do entendimento e uma abertura à experiência tal como ela se dá. Esse movimento não elimina a inteligência, mas a reinscreve em uma relação mais ampla com a vida. A inteligência esclarece, organiza e comunica; a intuição funda, orienta e reconecta o pensamento à duração.

Do ponto de vista educativo, essa distinção sugere que ensinar não pode se limitar a explicar, definir ou classificar. Uma educação inspirada em Bergson deve criar condições para que o educando tenha acesso à experiência viva do conhecimento, favorecendo situações em que o aprender se dê como descoberta, como problema e como criação. Antes da formalização

---

<sup>79</sup> Embora Bergson mostre, também em *O esforço intelectual*, que essas habilidades possam acompanhar a inteligência.

<sup>80</sup> Sobre a vontade, Bergson explicita: “Nós não sabemos suficientemente que a fonte profunda de toda energia, mesmo intelectual, é a vontade.” (Bergson, 2022, p. 5)

conceitual é preciso o contato sensível e imediato com o mundo: observar, experimentar, errar, demorar-se, sentir as variações qualitativas da experiência.

Como esclarecemos no tópico 3.3 essa perspectiva permite de certo modo transpor a crítica bergsoniana à supremacia da linguagem abstrata para a reflexão crítica que estamos fazendo dos modelos pedagógicos excessivamente verbalistas e intelectualizados. Quando a escola privilegia exclusivamente a explicação conceitual, ela tende a produzir um distanciamento entre o saber e a vida, entre o conhecimento e a experiência. O pensamento torna-se repetição de fórmulas, e não invenção de sentidos. Nesse ponto, ainda que Bergson não formule explicitamente uma teoria pedagógica, suas reflexões encontram ressonância na crítica freiriana à educação bancária. Para Freire, quando o conhecimento é apresentado como algo pronto e acabado, o educando é reduzido à condição de recipiente passivo, impedido de participar ativamente do processo de construção do saber. Embora partam de horizontes distintos, ambos os autores convergem na denúncia de uma racionalidade que separa o conhecimento da vida e esvazia sua potência formadora. E é ainda importante ressaltar que, tanto em Bergson quanto em Freire, essa crítica assume um alcance ontológico. O problema não se limita a uma metodologia de ensino inadequada, mas diz respeito à própria forma como o real é apreendido. Educar, nesse sentido, exige não apenas reformular práticas pedagógicas, mas questionar os pressupostos filosóficos que sustentam a concepção contemporânea de conhecimento. Trata-se de deslocar o foco da representação para a experiência viva, da repetição para a criação, da fixidez para o movimento da vida. Pensando nesses pressupostos, retomaremos o discurso bergsoniano sobre o bom senso, mostrando como ele aponta para esta perspectiva outra de formação.

Devemos assinalar que, dentre os textos de Henri Bergson que permitem uma aproximação mais direta com o campo educacional, o discurso *O bom senso e os estudos clássicos* (2022) ocupa um lugar de destaque. Quando Henri Bergson afirma que o “bom senso” não se confunde com a razão fria e abstrata, mas se enraíza numa atenção viva à realidade e numa sensibilidade moral afinada pela justiça, ele desloca o eixo da educação para além do intelectualismo. Educar, nessa perspectiva, é cultivar uma inteligência capaz de desconfiar de si mesma, de romper com as ideias feitas e de manter-se em contato com o movimento da vida. Tal concepção aproxima-se profundamente do núcleo de sua filosofia da duração: a realidade não é estática, mas movente e criadora; por isso, a formação humana exige um pensamento flexível, atento às nuances do real e aberto à experiência. A educação, nesse sentido, deve libertar o espírito do automatismo das palavras e das fórmulas, favorecendo a reconquista pessoal da verdade por meio do esforço reflexivo. Mais do que instruir, trata-se de formar uma

disposição interior – uma energia moral que harmonize pensamento e ação, inteligência e vontade.

Ao vincular o bom senso à “paixão da justiça” (Bergson, 2022a, p. 14), o filósofo indica que a finalidade última da educação não é apenas a clareza lógica, mas a constituição de sujeitos capazes de agir com equidade, responsabilidade e sensibilidade social. Uma educação respeitosa e cuidadosa com o ser humano como um todo será, portanto, aquela que reconhece a centralidade do caráter, da força de sentir e da liberdade criadora, evitando tanto o mecanicismo das leis abstratas quanto o dogmatismo das ideias prontas. Nessa perspectiva, formar é acompanhar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade – intelectual, moral e afetiva – ajudando-a a tornar-se presença consciente e justa no mundo comum.

No âmbito da formação, essa perspectiva implica uma crítica radical às pedagogias que privilegiam a repetição, a memorização e a aplicação automática de regras. Quando o processo educativo se organiza exclusivamente em torno da assimilação de conteúdos estabilizados, ele contribui para o endurecimento do espírito, reforçando hábitos intelectuais que afastam o sujeito da experiência viva. A educação, nesse caso, deixa de ser um exercício de atenção, criação e renovação, tornando-se um treinamento para o reconhecimento de formas – ou de fórmulas – já dadas. Podemos perceber como a capacidade de atenção das pessoas vem mudando mais sistematicamente nos últimos anos? No contexto educacional, os educandos parecem revelar uma crescente dificuldade de sustentar a atenção, ao mesmo tempo em que passam a desejar informações cada vez mais rápidas, ajustadas ao tempo do relógio, homogêneo e mensurável que procura organizar a vida contemporânea.

Bergson observa que um dos maiores obstáculos para a formação do bom senso é a linguagem (Bergson, 2022a, p.5), na medida em que ela veicula ideias prontas, cristalizadas pelo uso social. As palavras, necessárias à comunicação, tendem a interpor-se entre o sujeito e a experiência funcionando como filtros que empobrecem a percepção do real. Você já teve a sensação de procurar uma palavra que expressasse melhor o seu pensamento ou sentimento e não achou? O risco educativo consiste em confundir o domínio das palavras com o acesso efetivo às coisas, substituindo a experiência direta por uma relação mediada por signos.

É nesse contexto que os estudos clássicos são valorizados por Bergson, não como culto ao passado ou como acúmulo erudito, mas como exercício de libertação do pensamento. O contato com grandes obras da literatura, da filosofia e da arte possibilita uma reativação da experiência viva, na medida em que essas obras tensionam a linguagem, forçando-a a recuperar algo da mobilidade do pensamento. Mais do que transmitir conteúdos, tais estudos educam a atenção, estimulando o educando a resistir ao automatismo e reabrir o acesso à duração. Essa

outra formação do educando não se orienta por critérios de utilidade imediata. Ao contrário, ela exige tempo, demora e maturação. O bom senso não se produz por aceleração nem por intensificação quantitativa de estímulos, mas por um trabalho qualitativo da consciência sobre si mesma. Educar, sob essa perspectiva, é favorecer condições para que o sujeito reencontre o movimento interno de sua própria experiência, desenvolvendo uma sensibilidade capaz de discernir o vivo do inerte.

A educação não visa “moldar” o indivíduo segundo padrões previamente estabelecidos, mas “acompanhar” o processo de individuação que se dá no interior da duração. Cada sujeito aprende segundo um ritmo próprio, que não pode ser inteiramente sincronizado com cronogramas externos ou métricas padronizadas. O tempo do aprender é um tempo vivo, atravessado por hesitações, retornos, avanços e invenções, que escapam à lógica linear da progressão curricular. Lembro-me de quando estudava no ensino fundamental e a orientadora pedagógica elaborou um cronograma de estudos. Tratava-se de uma planilha preenchida de acordo com a rotina de cada educando. Embora a intenção fosse positiva, algo fundamental parecia escapar, pois sabemos que o ano não se desenrola segundo um ritmo homogêneo e invariável. A cada estação, a cada nova demanda, nós nos recriávamos, acompanhando o movimento próprio da vida.

O ritmo de estudo é, sem dúvida, um elemento central no processo educativo; contudo, ele não pode ser concebido como algo fixo e definitivo. É essencial que exista um diálogo aberto, capaz de permitir ao educando retornar à orientação pedagógica para refazer, ajustar e reinventar esse ritmo, em consonância com as transformações vividas ao longo do tempo. Cada estação precisa de um ritmo!

Uma analogia que ilumina essa compreensão do ritmo pode ser encontrada na observação do comportamento das baleias jubartes (*Megaptera novaeangliae*). Recordo-me de quando resolvi estudar o deslocamento das baleias jubartes enquanto estava no litoral capixaba. Passei dias observando atentamente a movimentação do mar e desses animais, pesquisando e percebendo que sua presença na costa brasileira não é aleatória: elas se aproximam para o período de reprodução. Esse movimento, no entanto, não obedece a um calendário rígido ou a uma regularidade mecânica. Ele se dá em consonância com condições ambientais, climáticas e vitais, que variam sutilmente a cada estação. O ritmo das baleias é um ritmo vivo, sensível às forças que atravessam a própria vida do oceano. Do mesmo modo, o ritmo educativo não pode ser pensado como uma sucessão fixa de etapas previamente determinadas, mas como um processo que se ajusta, se interrompe e se reinventa conforme as necessidades, os tempos e as experiências do educando. E nós, seres humanos, temos realmente observado o movimento da

vida? De que modo essa relação com o tempo e com o ritmo vital se transfere para nossos descendentes e para a educação que lhes oferecemos? Muitas vezes esquecemos que estamos formando uma nova geração, imersa em um tempo cada vez mais acelerado. Em que medida esse tempo corrido interfere na formação biológica, física e psíquica das próximas gerações? Poderá o cérebro humano sofrer consequências desse afastamento progressivo dos ritmos próprios da vida?

Nesse sentido, de fato, o pensamento de Bergson permite iluminar criticamente as tendências contemporâneas de padronização e mensuração da educação. A redução do aprender a indicadores quantitativos ignora o caráter qualitativo da experiência formativa, tratando o tempo como simples sucessão espacializada. Contra essa lógica, a filosofia da duração afirma a irredutibilidade da formação humana a esquemas técnicos e reforça a necessidade de uma educação que permaneça fiel ao movimento da vida, como já destacamos tantas vezes.

Embora Bergson não tematize diretamente a escola como instituição, sua reflexão oferece critérios filosóficos para pensar uma educação que não traia sua própria finalidade formadora. O bom senso, enquanto atenção à vida, torna-se uma categoria fundamental para compreender a educação como processo de abertura, e não de fechamento; como criação, e não como repetição; como experiência espiritual, e não como mera instrução.

Nesse horizonte, a educação aparece como um espaço privilegiado de resistência ao automatismo, tanto intelectual quanto social. Formar o ser humano na contemporaneidade é cultivar a capacidade de permanecer em contato com a duração, de acolher o novo e de responder criativamente às exigências do real. Essa tarefa, profundamente ética e ontológica, aproxima-se da concepção de educação como prática de liberdade, que encontrará em Paulo Freire uma tradução pedagógica e política, sem que, contudo, se perca o enraizamento filosófico bergsoniano que a sustenta.

Outro conceito bergsoniano importante para esse tópico é o de *elã vital*, o qual também ocupa um lugar decisivo na filosofia de Henri Bergson e permite aprofundar, de maneira ainda mais radical, as implicações educativas de seu pensamento. Longe de designar um princípio metafísico abstrato ou uma força exterior que se impõe à vida, o *elã vital* expressa o impulso criador imanente à própria realidade viva. Trata-se de um movimento originário que atravessa a evolução, produzindo formas sempre novas, sem que essas formas possam ser integralmente deduzidas das anteriores.

O *elã vital* não segue um plano mecanicista pré-estabelecido nem se orienta por finalidades fixas<sup>81</sup>. Ele se manifesta como criação imprevisível, como invenção contínua, como esforço que se renova a cada instante. A vida, sob essa perspectiva, não é repetição nem simples adaptação ao meio, mas superação constante do dado, abertura ao possível e produção do novo. Cada ser vivo encarna esse impulso de maneira singular, exprimindo-o conforme as linhas próprias de evolução das espécies correspondentes, linhas estas contingentes e irreduzíveis.

Quando transposta para o campo educacional, essa concepção implica uma ruptura profunda com modelos pedagógicos baseados na ideia de formação como conformação. Educar não pode significar ajustar o sujeito a formas previamente determinadas, nem o orientar segundo um ideal acabado de humanidade. Se a vida é criação, a educação só pode ser pensada como acompanhamento desse movimento criador, como espaço em que o *elã vital* encontra condições para se expressar de maneira singular.

Nesse sentido, o aprender não pode ser compreendido como simples acumulação de conteúdo ou interiorização de estruturas prontas. Aprender é criar sentido, reorganizar a própria experiência e integrar o novo ao vivido de maneira inédita. Cada ato de aprendizagem constitui um acontecimento, no qual a consciência se transforma qualitativamente. O que se aprende não se acrescenta ao sujeito como um objeto exterior completamente desconectado dele. Tanto sujeito quanto objeto não estão prontos, são movimentos que se inscrevem na duração. Por isto, o aprendizado vai modificando o modo como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com o mundo, que também se transforma a partir de sua ação.

---

81 Na passagem de *A evolução criadora* que citaremos logo abaixo, Henri Bergson mobiliza o exemplo da formação do olho para explicitar justamente a noção de *elã vital*, evidenciando o contraste entre a complexidade extrema do órgão e a simplicidade unitária de sua função, como argumento contra explicações mecanicistas da evolução e em favor de uma causalidade vital criadora: “Voltamos assim, através de um longo desvio, à ideia de partida, a de um *elã original* da vida, passando de uma geração de germes à geração seguinte por intermédio de organismos desenvolvidos que estabelecem a ponte entre germes. Este *elã*, mantendo-se nas linhas de evolução e pelas quais depois se divide, é a causa profunda das variações, pelo menos daquelas que se transmitem regularmente, que se acumulam e que criam espécies. Em geral, quando espécies começam a divergir a partir de um tronco comum, acentuam a sua divergência à medida que progridem na sua evolução. No entanto, em pontos definidos, poderão e deverão mesmo evoluir identicamente, se aceitarmos a hipótese de um *elã comum*. É isto que nos falta demonstrar de forma mais rigorosa através do mesmo exemplo que escolhemos, a formação do olho nos moluscos e nos vertebrados. A ideia de um ‘*elã original*’ poderá, aliás, tornar-se assim mais clara.

Dois pontos são igualmente evidentes num órgão como o olho: a complexidade da estrutura e a simplicidade do funcionamento. O olho é composto por partes distintas, como a esclerótica, a córnea, a retina, o cristalino, etc. O pormenor de cada uma destas partes é quase infinito. Falando apenas da retina, sabe-se que ela contém três camadas sobrepostas de elementos nervosos – células multipolares, células visuais –, cada uma das quais tem a sua individualidade e constitui, sem dúvida, um organismo muito complexo: embora isto seja apenas um esquema simplificado da fina estrutura desta membrana. O mecanismo do olho é, assim, composto de uma infinidade de mecanismos, todos eles extremamente complexos. Contudo, a visão é um facto simples. A partir do momento em que o olho se abre, a visão começa a funcionar. Precisamente porque o seu funcionamento é simples, a mais pequena distração da natureza na construção desta máquina infinitamente complexa podia ter tornado a visão impossível. É este contraste entre a complexidade do órgão e a unidade da função que desconcerta o espírito.” (Bergson, 2001, p. 86-87)

Essa dimensão criadora do aprender só pode ser compreendida a partir da noção bergsoniana de vida espiritual. Para Bergson, a vida espiritual não se opõe à vida material, nem designa uma substância separada. Ela corresponde ao movimento interior da consciência, à capacidade de conservar o passado no presente e de projetar-se em direção ao futuro. A espiritualidade, assim, é inseparável da duração, visto que ela é o próprio tempo vivido enquanto continuidade criadora.

A educação que ignora essa dimensão espiritual criadora da vida tende a reduzir o sujeito a um conjunto de funções cognitivas ou comportamentais, passíveis de previsibilidade, mensuração e controle. Ao fazê-lo, ela trai o caráter propriamente criativo e formativo, substituindo a formação do espírito (Bergson, 2009, 2022a) por um treinamento de habilidades. Contra essa redução, Bergson permite pensar a educação como um trabalho de aprofundamento da consciência, no qual o sujeito aprende a habitar sua própria duração na relação com as demais durações imanentes à natureza como um todo.

O *elã vital*, enquanto impulso criador, também implica a valorização do erro, da hesitação e do imprevisível no processo educativo. Se a criação não pode ser antecipada nem programada totalmente, então o aprender não pode ser inteiramente planejado segundo etapas rígidas e resultados previamente definidos. O erro deixa de ser compreendido como falha a ser eliminada e passa a ser reconhecido como momento constitutivo do processo criador, como expressão de um esforço ainda em vias de se organizar.

Essa compreensão contrasta com as pedagogias orientadas exclusivamente pela eficiência, pela padronização e pelo controle dos resultados<sup>82</sup>. Ao tentar eliminar a imprevisibilidade do processo educativo, tais modelos acabam por sufocar o próprio impulso vital que sustenta o aprender. A educação, nesse contexto, torna-se um mecanismo de reprodução e não um espaço de criação. Com efeito, no pensamento bergsoniano a liberdade está intrinsecamente ligada à criação. Um ato livre não é aquele que obedece a uma regra externa nem aquele que se reduz à arbitrariedade; é o ato que exprime o conjunto da personalidade em sua duração, o ato que emerge do fundo da vida espiritual como invenção singular. Educar para a liberdade, portanto, não é transmitir normas de conduta ou estimular escolhas superficiais, mas favorecer o amadurecimento interior que torna possível a criação de si.

Assim a referência do *elã vital* bergsoniano reforça as dimensões ética, estética, política e ontológica da educação que vimos destacando antes. A partir desta perspectiva, a formação

---

<sup>82</sup> Pedagogia tecnicista, Pedagogia das competências, Instrução programada (Skinneriana) e Gestão educacional por resultados (Accountability).

não se limita a preparar o sujeito para o mundo tal como ele é – até porque como nos mostra também Freire: o mundo não é, ele está sendo –, mas o convoca justamente a participar do movimento criador desse mundo, a responder de maneira singular às situações que se lhe apresentam. Formar é criar condições para que o sujeito se torne capaz de agir a partir de si mesmo, em consonância com o impulso vital que o atravessa.

Nesse horizonte, a escola tradicional enquanto espaço institucional pode ser compreendida tanto como lugar de bloqueio quanto como lugar de liberação do *elã vital*. Quando se organiza segundo uma lógica excessivamente técnica, burocrática e instrumental, ela tende a reforçar o automatismo e a repetição, chegando por vezes mesmo à opressão. Quando, ao contrário, cria espaços de experiência, de escuta, de problematização e de criação, ela tende a tornar-se um ambiente propício ao florescimento da vida espiritual e da liberdade consciente.

A filosofia de Bergson, ao afirmar a primazia da criação sobre a repetição oferece um critério rigoroso para avaliar práticas educativas. Uma educação viva é aquela que permanece aberta ao novo, que respeita as singularidades dos ritmos e que reconhece no aprender um acontecimento espiritual-material transformador. Essa concepção prepara o terreno para outro diálogo fecundo com Paulo Freire, cuja compreensão da educação como prática de liberdade e como processo histórico-criador encontra na ontologia bergsoniana da duração da vida um fundamento filosófico profundo.

As reflexões desenvolvidas até aqui permitem compreender que, no pensamento de Henri Bergson, a educação não pode ser dissociada da própria ontologia da vida. A duração, o *élan vital* e a vida espiritual deslocam o problema educativo do domínio exclusivo das técnicas de ensino para o campo mais profundo da formação humana. Educar, nesse horizonte, não é transmitir formas acabadas, mas criar condições para que o impulso criador da vida encontre vias de expressão na consciência manifesta também através da corporeidade humana.

Entretanto, a filosofia bergsoniana, ao afirmar a primazia da experiência e da criação imprevisível, coloca uma questão decisiva para o pensamento educacional: de que maneira essa ontologia da vida pode se traduzir em uma prática educativa histórica, filosófica e socialmente situada? Como pensar uma educação que, permanecendo fiel à duração e à criação, não se converta em mera interioridade abstrata ou em espiritualismo desligado do mundo?

Ainda que sua obra se concentre prioritariamente na dimensão metafísica da experiência, Bergson normalmente não concebe a vida espiritual como separada do corpo, da ação ou da realidade social. Ao contrário, a duração se atualiza sempre em situações concretas, em contextos históricos determinados, nos quais o *elã vital* encontra resistências, desvios e

possibilidades. A vida espiritual, nesse sentido, não se opõe ao mundo, mas se encarna nele, tensionando formas que tendem a ser cristalizadas e abrindo brechas para o novo.

A educação, compreendida a partir dessa perspectiva, aparece como um espaço privilegiado de mediação entre a interioridade criadora e o mundo comum. Ela se situa no ponto em que o impulso vital, ao atravessar consciências singulares, encontra a necessidade de se comunicar, de se partilhar e de se transformar em ação coletiva. Esse movimento exige linguagem, diálogo e convivência, ainda que tais vivências também tragam consigo o risco da fixação e do automatismo.

Nesse limiar que emerge a necessidade de pensar a educação como prática, e não apenas como experiência interior, a criação não é um acontecimento solitário, como nos mostra Bergson. Ela se inscreve em um mundo já dado, povoado por seres, hábitos, instituições, discursos e estruturas que tanto limitam quanto possibilitam o surgimento do novo. O ato criador, ao mesmo tempo em que exprime a singularidade da duração individual, incide sobre o tecido social, modificando-o, por vezes de maneira sutil, mas por vezes também drasticamente. Essa tensão entre criação e estrutura, entre vida e acontecimento concreto, entre duração e organização, é central para a compreensão do fenômeno educativo. Se, por um lado, a educação não pode reduzir-se à reprodução de normas sociais e culturais, por outro, ela tampouco pode prescindir de sua inserção histórica. O desafio consiste em pensar uma prática educativa que não traia o impulso criador da vida ao ter que adaptar-se a determinadas exigências sociais.

Nesse sentido, a crítica bergsoniana ao automatismo intelectual e à linguagem cristalizada adquire um alcance político-pedagógico mais amplo. As ideias prontas, os discursos naturalizados e as formas rígidas de pensamento não apenas empobrecem a experiência individual, mas também sustentam estruturas sociais que dificultam a emergência do novo. Educar para a atenção à vida implica, portanto, assumir uma postura crítica diante das formas instituídas de pensar, dizer e agir.

A partir desse ponto torna-se possível compreender que uma educação que respeite e contemple a ontologia da duração exige mais do que uma renovação metodológica; ela demanda uma concepção de teoria-prática educativa orientada pela abertura, pela problematização e pela criação histórica de sentidos. O aprender não se dá apenas no interior da consciência, mas na relação com o outro, no confronto com o mundo e na ação transformadora que reconfigura tanto o sujeito quanto a realidade em que ele vive.

Com vistas a isso que o pensamento educacional de Paulo Freire se torna, mais uma vez, uma interlocução necessária. Sem abandonar o solo ontológico inaugurado por Bergson, Freire desloca a reflexão para o campo da *práxis* educativa concreta, tematizando o diálogo, a

consciência histórica e a educação como prática de liberdade. A relação que estamos procurando estabelecer entre Bergson e Freire toma como pressuposto uma continuidade conceitual: da vida à ação educativa, da duração à historicidade, da criação ontológica à transformação do mundo vivo.

Essa articulação entre a ontologia da duração, tal como formulada por Henri Bergson, e a compreensão da educação como prática de liberdade, tal como concebida por Paulo Freire, exige que se mantenha com clareza o plano em que cada autor se situa.

Em Bergson, a reflexão parte da vida em seu movimento originário, anterior a qualquer determinação social ou institucional. A duração, enquanto tempo real da consciência e da vida como um todo, constitui o solo ontológico a partir do qual se tornam inteligíveis tanto a liberdade quanto a criação. Nessa perspectiva, a educação pode ser pensada como fenômeno vital, e não como simples técnica de transmissão.

A vida espiritual, entendida como o movimento pelo qual a consciência conserva o passado e se projeta em direção ao futuro, é o lugar em que o tempo se torna experiência. Essa dimensão não se reduz a um interior subjetivo isolado, mas corresponde à própria condição de possibilidade da ação livre. Um ato livre, em Bergson, não é aquele que obedece a uma norma externa nem aquele que se submete a um cálculo racional; é o ato que exprime a totalidade da duração vivida da personalidade, emergindo como criação singular a partir do fundo da consciência. Essa concepção permite compreender que a liberdade não se opõe à história, mas se inscreve nela como potência criadora. A duração não é um tempo abstrato, mas o tempo vivido de sujeitos situados, atravessados por experiências, memórias e expectativas. A vida, nesse sentido, constitui o elo entre a ontologia e a historicidade: é porque o passado se conserva no presente que o sujeito pode interpretar e projetar-se no futuro, para além do dado, e intervir no mundo de forma criadora.

A educação, fundada nesse horizonte ontológico, não pode ser compreendida como neutra ou exterior à vida em geral e à vida histórica em particular. Ao contrário, ela se realiza precisamente no ponto em que a duração individual encontra o mundo comum, com seus seres, suas estruturas, suas linguagens e instituições. Contudo, essa inserção no mundo não anula o caráter criador da vida; ela o tensiona. A prática educativa torna-se um campo de forças no qual o impulso criador da vida pode encontrar condições mais favoráveis ou mais restritivas para sua expressão.

Já Freire, embora tome como horizonte ontológico o “mundo” como um todo, parte da realidade histórica concreta, das condições sociais de opressão e das práticas educativas situadas. De qualquer modo, sua compreensão do ser humano como sujeito inacabado, em

permanente processo de constituição na relação com um mundo que também é devir, toma como base a concepção bergsoniana da duração, conforme já assinalamos antes. O inacabamento, em Freire, pode ser compreendido como expressão ontológica e histórica da duração: o mundo e ser humano nunca estão prontos porque a vida é uma criação contínua.

Outrossim, a consciência histórica, central no pensamento freiriano, ganha densidade quando pensada à luz da “duração” bergsoniana, pois tomar consciência de si e do mundo não é apenas adquirir informações sobre a realidade social, mas reinterpretar a própria experiência à luz do tempo vivido. A conscientização, nesse sentido, não é um ato pontual nem uma técnica pedagógica, mas um processo que se desenvolve de fato na duração, exigindo tempo, maturação e envolvimento existencial.

Ao criticar a educação bancária, Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2019b) denuncia práticas pedagógicas que tratam o conhecimento como algo exterior ao sujeito, desvinculado de sua experiência e de sua história. Essa crítica encontra, então, também a partir da contribuição de Bergson, um fundamento ontológico: quando o saber é apresentado como forma fixa, ele se torna estranho à duração do sujeito, não se integrando à sua vida. O conhecimento transmitido não transforma; ele apenas se sobrepõe à experiência, reforçando o automatismo intelectual. Em contraposição, a educação como prática de liberdade pode ser compreendida, contando com a contribuição de Bergson, como uma formação que respeita o tempo interno do aprender e favorece a criação de sentido. A liberdade não se ensina como conteúdo; ela se exerce como experiência. Educar para a liberdade é criar condições para que o sujeito se aproprie de sua duração, reconhecendo-se como autor de seus atos e de suas interpretações do mundo.

O diálogo, tão central em Freire, adquire aqui uma dimensão ontológica mais profunda. Ele não é apenas um método pedagógico ou uma estratégia comunicativa, mas uma forma de encontro entre durações. No diálogo autêntico, as consciências não se sobrepõem nem se anulam; elas se transformam mutuamente, criando algo a partir da relação. Essa criação relacional é, em última instância, também expressão do *elã vital* operando no plano da vida social.

Compreender o pensamento de Bergson e de Freire como fundamentos ontológicos permite uma abertura para repensarmos a educação na contemporaneidade não apenas como projeto político-pedagógico, mas como desdobramento histórico de uma filosofia da vida. A prática educativa, nesse horizonte, aparece como espaço privilegiado de atualização da duração, no qual a criação ontológica se traduz em ação transformadora. A educação deixa de ser mera reprodução do mundo tal como ele é e passa a ser um campo de uma invenção do possível.

De fato, a partir da ontologia da duração elaborada por Henri Bergson, torna-se possível repensar a educação para além de paradigmas pedagógicos associados à racionalidade moderna e industrial, frequentemente estruturados pela fragmentação do conhecimento, pela mensuração do tempo escolar e pela compreensão da aprendizagem como adaptação e reprodução de conteúdos. Uma educação viva, ao contrário, é aquela que permanece em contato com o movimento criador da vida, reconhecendo no aprender um acontecimento que se dá no tempo real da experiência e não na sucessão homogênea de etapas previamente determinadas.

A criação do possível, tal como se desdobra na filosofia bergsoniana, não se confunde com a realização de potencialidades já dadas. O possível não precede o real como um conjunto de alternativas prontas à espera de atualização; ele é produzido pelo próprio movimento da vida. Cada ato criador inaugura retrospectivamente seus possíveis (Bergson, 2006, p. 103). Transposta para o campo educacional, essa concepção rompe com modelos pedagógicos que pretendem antecipar integralmente os resultados da formação, estabelecendo competências, habilidades e perfis de saída como fins fixos do processo educativo.

Pensar a educação como criação implica reconhecer que o aprender transforma qualitativamente o sujeito e, ao fazê-lo, reconfigura o campo do que pode ser pensado, dito e vivido. O conhecimento não se limita a ampliar o repertório do indivíduo; ele altera sua relação com o mundo, abrindo novos modos de ação e de interpretação. A educação viva é a que participa da invenção do futuro, não como projeção calculada, mas como emergência criadora no interior da duração.

Essa perspectiva lança luz crítica sobre políticas educacionais contemporâneas marcadas pela lógica da eficiência, da produtividade e da performatividade — como aquelas associadas à padronização curricular, às avaliações em larga escala e à intensificação do controle do tempo escolar. Ao tratar o tempo como recurso a ser otimizado, essas racionalidades desconsideram o caráter qualitativo da formação humana, reduzindo o aprender a indicadores quantificáveis. A filosofia de Bergson permite denunciar o empobrecimento ontológico implicado nessa lógica: ao espacializar o tempo da aprendizagem, quantificando-o, essa lógica desliga a educação da vida e submete o processo formativo a critérios de sua própria concepção limitada e enfraquecida.

Uma educação inspirada na duração exige, ao contrário, atenção aos ritmos singulares, às hesitações, aos retornos e às rupturas que caracterizam todo processo criador. O tempo do aprender não é linear nem cumulativo; ele é marcado por descontinuidades qualitativas que escapam à previsão e ao controle. Reconhecer essa temporalidade própria implica repensar

práticas pedagógicas, currículos e avaliações à luz de uma concepção mais ampla e profunda de formação.

Nesse contexto, a centralidade da vida, tal como concebida por Bergson, oferece um critério fundamental para avaliar a qualidade de uma experiência educativa. Uma educação viva não se define pela quantidade de conteúdos transmitidos, mas pela intensidade da experiência formativa que ela proporciona. Trata-se de favorecer encontros que mobilizem a consciência, que convoquem o sujeito a reinterpretar sua própria experiência e que o impliquem ativamente no processo de (re)construção de si e da educação.

Ao articular essa ontologia da vida com a teoria-prática educativa, torna-se possível compreender a educação como espaço de resistência ao automatismo intelectual, social e institucional. Sabemos que a escola, a universidade e os demais espaços formativos podem tanto reforçar hábitos cristalizados quanto criar brechas para o novo. A educação viva é aquela que mantém aberta a possibilidade de criação e de problematização, mesmo em contextos marcados por rigidez estrutural e por discursos hegemônicos.

A partir do fundamento ontológico bergsoniano, a educação como prática de liberdade pode ser compreendida como atualização histórica da criação vital. A transformação do mundo, longe de ser mero resultado de uma ação técnica ou estratégica, aparece como prolongamento da evolução criadora da vida no plano coletivo. Neste sentido, criar, em educação, é criar condições para que sujeitos históricos se reconheçam como agentes de transformação, capazes de intervir no mundo a partir de sua própria duração.

De que maneira estamos assumindo a responsabilidade de que estamos educando seres para o agora e formadores de um futuro local, nacional e mundial? O público escolar quer de fato uma educação libertadora?

#### 4 A VIDA HUMANA E A VIDA SOCIAL: O VALOR DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

O presente capítulo se desenvolve a partir da convicção de que a liberdade, no pensamento de Henri Bergson, não pode ser compreendida como um conceito isolado, estritamente psicológico ou meramente individual, mas como experiência ontológica que se realiza no tempo vivido e se desdobra necessariamente em implicações éticas, sociais e políticas. Partimos da compreensão da liberdade como criação de si na duração, para evidenciar como tal criação, ao inscrever-se no mundo comum, envolve responsabilidade, relação com o outro e compromisso com a vida coletiva.

Entre os conceitos centrais que iremos trabalhar ao longo do capítulo, a noção de *duração* ocupa lugar fundamental, permitindo deslocar o problema da liberdade do registro abstrato das escolhas racionais para o plano da experiência viva. A liberdade nesse contexto é pensada como ato raro e exigente, inseparável da consciência, da memória e do corpo, e não como simples ausência de determinações. Nesse sentido, investigamos a crítica bergsoniana às concepções mecanicistas e deterministas do agir humano, bem como à espacialização do tempo, que empobrece a compreensão da ação e reduz a vida a esquemas previsíveis e repetitivos.

A partir desse horizonte ontológico, o capítulo explicita a relação entre liberdade e ética, entendida não como sistema normativo exterior à existência, mas como aprofundamento da própria experiência do agir livre. Para este estudo, a distinção entre moral fechada e moral aberta, desenvolvida em *As duas fontes da moral e da religião*, se nos revela decisiva para pensar os diferentes modos de inserção do humano na vida social. Enquanto a moral fechada se estrutura pela pressão do grupo, pelo hábito e pela conservação, a moral aberta emerge do impulso criador, orientado pela abertura, pela justiça viva e pela ampliação do vínculo humano para além dos limites do social instituído.

Nesse contexto enfatizamos a investigação e a pesquisa sobre os conceitos que envolvem a criação, a responsabilidade, o bom senso e a justiça viva, compreendidos como expressões de uma ética que se faz no tempo, na singularidade das situações e na atenção ao real. Agir eticamente, nessa perspectiva, significa inventar respostas singulares a partir da totalidade da experiência vivida, assumindo as consequências do que se cria. A ética bergsoniana mostra-se inseparável da liberdade e profundamente exigente, pois convoca o sujeito a resistir aos automatismos sociais e às formas empobrecidas de racionalidade.

O diálogo estabelecido com Paulo Freire, Baruch Spinoza, Ailton Krenak, Jan Masschelein e Maarten Simons, entre outros autores e autoras permitiu ampliar esse horizonte,

evidenciando que a ética da criação não se restringe ao plano individual, mas se projeta na formação humana, na educação e na vida política. A educação é pensada como espaço privilegiado no qual a tensão entre moral fechada e moral aberta se torna concreta, seja pela reprodução de práticas de controle e adaptação, seja pela criação de condições para o exercício da liberdade, do diálogo e da responsabilidade. Nesse contexto, a crítica ao Novo Ensino Médio, à Lei nº 13.415/2017 e à Lei nº 14.945/2024 explicitou como determinadas políticas educacionais tendem a reforçar lógicas de fechamento, instrumentalização do tempo e enfraquecimento da experiência formativa.

Por fim, neste capítulo, investigamos que a passagem da ética para a política constitui uma consequência necessária da própria estrutura do agir humano. A liberdade, ao tornar-se ação no mundo comum, assume inevitavelmente uma dimensão política. A distinção entre sociedade fechada e sociedade aberta ofereceu, então, uma chave para compreender os impasses contemporâneos da democracia, incluindo a possibilidade do esvaziamento ou da potencialização do político, e o papel decisivo da educação na sustentação ou no sufocamento da vida democrática.

Essas considerações iniciais situam, portanto, o capítulo como um movimento de articulação entre liberdade, duração, ética, educação e política, compreendidas não como esferas separadas, mas como dimensões de um mesmo processo vital e social. Ao longo do texto, buscamos sustentar a ideia de que educar, agir eticamente e participar da vida política são modos distintos – porém inseparáveis – de responder à exigência fundamental que atravessa o pensamento de Bergson: manter a vida aberta à criação, à justiça e à possibilidade sempre renovada de um mundo comum mais ético.

#### 4.1. A LIBERDADE: O SUJEITO FRENTE AO MUNDO

O que chamamos de liberdade quando falamos do agir humano? A noção de duração transforma o sentido de liberdade? A liberdade se efetiva no mundo? Qual a relação entre liberdade e consciência? Em que medida as lógicas contemporâneas de utilidade, desempenho e controle esvaziam o espaço da liberdade? O que os pensadores brasileiros nos dizem sobre a relação entre liberdade e educação no nosso país?

A liberdade constitui um dos problemas mais persistentes e recorrentes da história da filosofia, atravessando diferentes épocas, tradições e modos de pensar o ser humano. Desde as reflexões antigas sobre a ação voluntária até os debates contemporâneos em torno do determinismo, da autonomia e da responsabilidade, a liberdade tem sido interrogada como

questão decisiva para a compreensão do agir humano e de sua inserção no mundo. Longe de apresentar-se como um conceito unívoco ou estabilizado, a liberdade assume significados diversos conforme os pressupostos ontológicos que orientam a reflexão. Reconhecer esse percurso histórico não significa esgotar o tema em uma revisão cronológica, mas situar esta investigação no interior de um problema filosófico duradouro, cuja complexidade exige ser pensada a partir de seus fundamentos mais originários.

Pensar a liberdade a partir da filosofia de Henri Bergson implica, antes de tudo, deslocá-la do campo das definições abstratas para o plano da experiência viva. Esse deslocamento é ontológico, pois trata-se de reconhecer que a liberdade emerge do movimento em que o ser humano se assume e se constitui no tempo, na duração que o atravessa e o faz ser aquilo que é.

Como já vimos nesta tese, desde suas primeiras obras, Bergson se coloca em confronto direto com as concepções mecanicistas e deterministas que marcaram o pensamento moderno como, por exemplo, Baruch Spinoza. Esse confronto, no entanto, não se limita a uma recusa pontual de determinadas teses, mas incide sobre o modo mesmo de pensar que sustenta tais concepções. O determinismo, tal como aparece nas explicações científicas e filosóficas da ação humana, funda-se na suposição de que o tempo pode ser tratado como um meio homogêneo, mensurável e reversível, no interior do qual os acontecimentos se encadeiam conforme as relações causais fixas. Nesse horizonte, o agir humano é compreendido como um efeito necessário de causas anteriores ou como resultado de uma escolha racional entre alternativas previamente dadas.

No *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, Bergson nos mostra que esse modo de pensar a liberdade opera uma transposição indevida das categorias do espaço para o domínio do tempo. Ao espacializar o tempo, reduzimos a experiência viva a uma sucessão de instantes justapostos, passíveis de cálculo e previsão. A liberdade, nesse contexto, aparece como um problema insolúvel, ou é negada em nome da causalidade universal, ou é afirmada de maneira abstrata, desvinculada da experiência concreta do agir. O que se perde, em ambos os casos, é precisamente o caráter temporal da vida psíquica e da ação humana. Nessa perspectiva a noção de duração se impõe como fundamento ontológico da liberdade. Como vimos, a duração não designa um tempo exterior à consciência, mas o próprio modo como a consciência vive o tempo. Trata-se de um fluxo contínuo, lembramos, no qual passado e presente se interpenetram, conservando-se mutuamente, sem jamais se reduzirem a unidades isoláveis. Cada estado de consciência traz consigo a marca dos estados anteriores e prepara, de modo imprevisível, os que virão. A vida interior não se presta à decomposição analítica sem sofrer deformações.

A liberdade, então, surge como expressão desse tempo vivo. Um ato é livre na medida em que exprime a totalidade da história do sujeito em um determinado momento de sua duração. Se trata de uma causalidade interna, qualitativa, que se confunde com o próprio devir. A ação livre é criação de um gesto, de uma decisão, mas também criação de si mesmo no tempo. Essa compreensão bergsoniana da ação livre como criação encontra respaldo na leitura de Zunino (2010, p. 56-72) ao destacar que Bergson desmonta o determinismo, mostrando-nos que os estados de consciência não se relacionam segundo um encadeamento causal externo, à maneira dos fenômenos físicos, mas se interpenetram no interior de uma duração contínua. Diferente da causalidade mecânica, em que se produz um efeito isolável e previsível, a vida da consciência se caracteriza por uma continuidade qualitativa, na qual cada estado conserva e transforma os estados anteriores. A relação entre passado e presente não é de repetição causal, mas de maturação. É por isso que o ato livre não pode ser compreendido como simples efeito de motivos anteriores, ainda que eles o influenciem; no momento da ação, algo realmente novo se produz, não como ruptura arbitrária, mas como expressão singular de uma história que se recria. A liberdade nesse contexto coincide com sua capacidade de engendrar novidade no próprio fluxo do tempo vivido.

Em *Matéria e memória* (2010) Bergson amplia esse horizonte da relação entre liberdade, duração, consciência, corpo e mundo. A consciência, compreendida como duração, não se reduz a um estado subjetivo isolado, mas constitui-se como um campo temporal no qual passado e presente se interpenetram continuamente, abrindo-se ao futuro. Essa abertura não se dá de maneira abstrata, ela exige uma mediação concreta, desempenhada pelo corpo enquanto centro de ação. O corpo, longe de ser entendido como simples suporte material da consciência, ocupa na obra em questão uma posição privilegiada, já que é a imagem capaz de selecionar, retardar e orientar as respostas ao conjunto das imagens que compõem o mundo, conforme também estudamos no tópico 2.2 deste trabalho. É justamente nessa capacidade de escolha, inscrita no intervalo entre estímulo e reação, que se delineia o espaço próprio da liberdade.

A liberdade não se apresenta como uma ruptura com o mundo, mas como um modo singular de inserção nele. O mundo, entendido como um campo de imagens em constante interação, oferece uma multiplicidade de virtualidades que não se atualizam de forma necessária ou mecânica. A ação livre emerge quando a consciência, atravessada pela memória, encontra no corpo a possibilidade de responder ao mundo de maneira criadora, e não meramente reativa<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Ao recusar uma concepção do espírito como conjunto de faculdades previamente dadas e independentes da experiência, Bergson reinscreve memória, imaginação, generalização e outras funções da consciência no interior do movimento da vida e da ação. Longe de serem funções gratuitas ou abstratas, elas só se constituem na relação

O ato livre não é previsível nem dedutível a partir de causas exteriores, pois ele carrega consigo a totalidade da história vivida do sujeito, condensada no presente da ação; como expressão de uma relação indissociável entre consciência, corpo e mundo.

Fica claro com esta concepção que a liberdade não se constitui a partir do interior da consciência, nem se esgota na materialidade do corpo ou na objetividade do mundo. Ela se constitui no entre, no movimento pelo qual a duração consciente se encarna em ação, transformando simultaneamente o ser humano e a realidade na qual ele se insere. Podemos afirmar que a liberdade é situada, temporal e criadora, que só pode ser compreendida a partir de uma ontologia do movimento e da vida. Essa articulação é decisiva para afastar leituras espiritualistas e mecanicistas da liberdade. A ação livre não se exerce fora das condições materiais da existência, mas na forma singular como o sujeito responde a essas condições. A liberdade não elimina a resistência do mundo, mas ela se manifesta no confronto com essa. Agir livremente, nesse contexto, significa criar uma resposta inédita a uma situação concreta, mobilizando a totalidade da duração vivida. Trata-se de uma liberdade encarnada, inseparável da experiência.

Em *A evolução criadora* (2001), essa perspectiva alcança uma dimensão ontológica ainda mais ampla. A duração passa a ser pensada como princípio da própria vida, e a liberdade é compreendida como expressão do movimento criador que atravessa o real. A vida, enquanto duração, não se limita a repetir formas já dadas, mas cria, inventa, se (re)cria. A ação livre aparece como participação nesse impulso criador, como uma capacidade de romper com o automatismo e de introduzir novidade no mundo. O novo não está contido no antigo como uma opção latente; ele emerge no próprio ato criador.

Agir livremente é participar de um processo no qual o futuro não está inteiramente determinado pelo passado, ainda que dele possa proceder. Dessa forma, a liberdade coincide com a imprevisibilidade própria da vida, não como acaso, mas como criação. Portanto, ela é exigente. Especialmente no caso do ser humano, ela requer atenção, esforço e tensão, pois implica desprender-se dos hábitos que organizam a vida prática e reencontrar o fluxo profundo da duração. A maior parte de nossas ações, mesmo aquelas que julgamos livres, tende a

---

concreta com um mundo entendido como campo de imagens em constante movimento (a interação entre as imagens é consequência do movimento geral do campo), no qual a ação livre emerge quando a memória, mediada pela percepção do corpo, abre um intervalo de criação entre estímulo e resposta. Ele escreve: “Memória, imaginação, concepção, enfim, generalizações não estão aí gratuitamente. Seria de crer, ouvindo alguns teóricos, que o espírito caiu do céu com uma subdivisão em funções psicológicas das quais ele tem simplesmente que constatar a existência: porque essas funções são tais, elas serão utilizadas de tal maneira” (Bergson, 1989c, p. 248).

reproduzir esquemas adquiridos, respostas automáticas e expectativas sociais. A ação verdadeiramente livre exige um trabalho do *eu interior* de recolhimento e de criação.

Cada ato livre transforma aquele que age, pois se inscreve em sua duração e reconfigura sua maneira de estar no mundo. Na filosofia bergsoniana agir é o ato de comprometer-se com o que se é e com o que se vem a ser. A liberdade não consiste em agir sem consequências, mas em assumi-las como parte constitutiva da vida. Essa compreensão prepara o terreno para os desdobramentos éticos e políticos que serão explorados adiante. Qual a relação entre liberdade, consciência e mundo?

A consciência não aparece como simples instância reflexiva ou como lugar de representação do mundo, mas como movimento contínuo de conservação e invenção, no qual passado e presente se interpenetram, tornando possível o surgimento do novo. Ao recusar a concepção da consciência como soma de estados justapostos, Bergson desloca o problema da liberdade para o plano da experiência imediata. A consciência é duração antes de ser reflexão; ela é memória viva antes de ser análise. Cada vivência não se esgota no instante em que ocorre, mas se conserva, ainda que de modo transformado, no fluxo do tempo vivo. É essa conservação criadora que impede a repetição do idêntico e torna possível a singularidade do agir humano.

Há alguma relação entre consciência, memória e ação? Acho importante ressaltar ainda uma vez que a liberdade bergsoniana não se confunde com espontaneidade irrefletida. Ao contrário, ela supõe um trabalho interior de integração da experiência. O ser humano realmente livre não é aquele que age sem história, mas aquele que consegue mobilizar sua história de maneira criadora e autônoma diante de uma situação presente. A memória, longe de aprisionar o sujeito ao passado, oferece o solo a partir do qual novas possibilidades podem emergir. Conforme já estudamos no capítulo 2, agir livremente é atualizar o passado sem repeti-lo, criando uma resposta inédita a partir daquilo que se viveu.

Essa concepção permite compreender por que Bergson associa a liberdade ao ato de criar. A ação livre não consiste na execução de um plano previamente traçado, nem na escolha entre alternativas já dadas. Ela emerge como resposta singular a uma situação concreta, resposta que não poderia ser antecipada nem deduzida a partir de causas anteriores. O novo que surge na ação livre não estava contido no passado como possibilidade latente; ele se produz no próprio movimento da ação. A liberdade coincide com a capacidade de criação que caracteriza a vida consciente.

Essa dimensão criadora da consciência é aprofundada quando Bergson no *Ensaio* articula a liberdade à noção de atenção. A atenção não é um simples foco cognitivo, mas atitude existencial pela qual o sujeito se abre ao movimento profundo de sua duração. A maior parte de

nossas ações decorre de hábitos sedimentados, de esquemas práticos que orientam o comportamento de maneira automática. Esses ritmos ou rotinas são necessários à vida cotidiana, mas tendem a reduzir o espaço da criação. A ação verdadeiramente livre exige um deslocamento da atenção, um retorno à interioridade que permita ao sujeito escapar, ainda que momentaneamente, do automatismo.

Estudar sobre a liberdade implica, também, em destacar o caráter exigente da ação livre. Ela não é o modo habitual de agir, mas um acontecimento raro, que supõe esforço, tensão e disponibilidade interior, como escrevemos acima. A liberdade não se confunde com facilidade; ela implica muitas vezes resistência, tanto às pressões exteriores quanto às inclinações automáticas do próprio ser humano. Agir livremente é interromper o curso previsível das ações habituais para introduzir uma diferença no modo de estar no mundo.

Em *Matéria e memória*, essa análise da consciência é inseparável da reflexão sobre o corpo. A liberdade se efetiva na ação mediada pelo corpo, o qual atua como centro de indeterminação. O corpo não reage mecanicamente aos estímulos; ele seleciona, retarda, orienta a resposta. Essa margem de indeterminação é o espaço próprio da liberdade. A consciência, ao escolher entre diferentes modos de ação possíveis, não se limita a reagir ao mundo, mas intervém nele de maneira criadora. Por outro lado, essa intervenção não elimina as determinações materiais, mas as reconfigura. A liberdade consiste em estabelecer com o mundo uma relação criadora. O sujeito livre não é aquele que se emancipa de todas as condições, mas aquele que consegue transformar as condições em ocasião de criação. Essa compreensão afasta tanto as concepções fatalistas quanto as ilusões de uma liberdade absoluta, descolada da realidade concreta.

A dimensão criadora da liberdade ganha ainda maior alcance em *A evolução criadora*, quando Bergson amplia a análise da consciência para o plano da vida como um todo. A consciência não é um acidente no universo, mas uma das formas pelas quais a vida se exprime. A vida, enquanto duração, é criação contínua; ela não segue um plano previamente estabelecido, mas inventa suas próprias formas ao longo do tempo. A liberdade humana aparece, nesse horizonte, como prolongamento consciente desse movimento criador. Esta perspectiva permite compreender a ação livre como participação no elã vital que atravessa os seres vivos.

Agir livremente é, de certo modo, prolongar conscientemente a criatividade da vida, introduzindo no mundo formas inéditas de relação, de pensamento e de ação. A liberdade deixa de ser apenas um problema psicológico e existencial para se tornar um problema ontológico: trata-se de compreender como a vida, ao tornar-se consciente de si, pode criar a si mesma de maneira reflexiva.

Estudos contemporâneos da filosofia bergsoniana, como os desenvolvidos por Frédéric Worms, Gilles Deleuze e Vladimir Jankélévitch permitem aprofundar a compreensão da liberdade em sua inseparabilidade em relação à vida e à singularidade da experiência. Cada ato livre é único porque exprime uma duração igualmente única; não há dois atos livres idênticos, assim como não há duas consciências idênticas. Essa singularidade impede que a liberdade seja reduzida a modelos gerais, procedimentos normativos ou esquemas previamente definidos. A liberdade não se deixa ensinar por regras, mas se constitui na própria experiência vivida, no interior do movimento concreto da vida.

Nesse sentido, a relação deste trabalho com a vida é constitutiva, e não meramente temática: trata-se de pensar a liberdade como uma expressão do viver, e não como abstração separada da existência. No contexto político, psicológico e social em que escrevo essa tese não poderia, então, deixar de mencionar Ailton Krenak (1953-atual), visto ser ele uma figura importante que defende os povos originários no nosso país e zela pela vida no planeta Terra. Sua trajetória de lutas articula a defesa dos povos originários, do meio ambiente e de modos de vida não submetidos à lógica colonial e capitalista. Desde a década de 1980, Krenak atua na afirmação dos direitos indígenas, tendo papel decisivo no processo constituinte de 1987-1988, quando sua intervenção pública contribuiu para a inclusão, na Constituição Federal, de um capítulo específico sobre os direitos dos povos originários, reconhecendo sua organização social, línguas, crenças e tradições. Sua militância também está profundamente vinculada à defesa dos territórios indígenas, entendidos não apenas como espaços físicos, mas como condições de possibilidade da vida, da memória e da continuidade cultural dos diferentes povos originários. Nesse contexto, destaca-se sua luta histórica em defesa do Rio Doce – território ancestral do povo Krenak – violentamente atingido pelo desastre ambiental decorrente da mineração, episódio que se tornou símbolo da crítica de Krenak ao modelo extrativista e à mercantilização da natureza.

Na relação com o seu ativismo, desdobrado também no plano intelectual, seus textos expressam sua crítica ao antropocentrismo, à ideia de progresso ilimitado e à redução da vida a critérios de utilidade, produtividade e consumo. Ao trazer a cosmovisão indígena para o debate acadêmico e público, Krenak tensiona as bases ontológicas da contemporaneidade ocidental, propondo uma reconfiguração ética da relação entre humanidade, natureza e educação. Ele trava uma luta contínua através de sua forma de ver o mundo e de defender a manutenção à vida. Denunciando a despersonalização de rios, montanhas e territórios, o autor evidencia como a retirada de seus sentidos simbólicos, espirituais e relacionais legitima práticas industriais e extrativistas predatórias. Trata-se, portanto, de uma concepção de Terra como ente vivo e

relacional, cuja ruptura com os humanos produz não apenas a devastação ambiental, mas também um empobrecimento ético e existencial da própria experiência humana.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos (Krenak, 2019, p. 49-50)

Em *A vida não é útil* (2020b), o filósofo indígena explicita uma crítica radical às formas modernas de racionalidade. Tal crítica ultrapassa o nível de um diagnóstico social e incide diretamente sobre a própria compreensão do que significa viver. A vida, nessa perspectiva, não é um recurso a ser explorado nem um meio subordinado a fins exteriores, mas um acontecimento que se realiza como fruição, relação, pertencimento e continuidade com o todo do qual fazemos parte. Ao defender a “inutilidade da vida”, Krenak não propõe um esvaziamento de sentido, mas reivindica um sentido mais originário, anterior às métricas econômicas e aos imperativos do mercado, afirmando a vida como aquilo que excede qualquer tentativa de cálculo, planejamento ou controle.

Essa concepção encontra ressonância na ideia bergsoniana de que a vida não pode ser totalmente capturada por sistemas de mensuração, pois se manifesta como experiência viva, imprevisível e relacional. Ao articular tal compreensão a uma crítica ao antropocentrismo moderno, o trabalho de Krenak desloca o humano de uma posição hierárquica privilegiada e o reinsere na trama do vivo, concebida como uma rede de interdependências que envolve humanos, rios, florestas, animais e territórios. Essa visão exige uma ética fundada não na dominação, mas na convivência e no cuidado.

Desse modo, a relação entre liberdade e vida, tal como desenvolvida ainda nesse trabalho do pensador brasileiro, afirma uma existência que não se deixa reduzir à lógica da utilidade, do desempenho e da acumulação. Trata-se de sustentar a vida como dança cósmica, como experiência compartilhada e como abertura ao imprevisível, em oposição às formas de organização social que a transformam em mercadoria. A cosmovisão indígena, tomada como horizonte crítico, contribui para repensar não apenas os modos de produção e consumo, mas também as bases ontológicas e educativas que estruturam nossa relação com o mundo, recolocando a vida – em sua pluralidade, singularidade e potência criadora – no centro da reflexão filosófica e ética.

Essa aprendizagem da liberdade, no entanto, não ocorre espontaneamente. Ela exige condições que favoreçam o recolhimento, a atenção e a continuidade da experiência. Quando a vida é organizada exclusivamente segundo o ritmo da utilidade e da eficiência, a consciência tende a se superficializar e o espaço da criação se reduz. A liberdade, nesse contexto, corre o risco de ser substituída por comportamentos adaptativos que reproduzem esquemas exteriores ao sujeito, fazendo surgir cada vez mais doenças psíquicas, tal como explicitado por Byung-Chul Han conforme destacamos no capítulo 2 dessa tese.

Dessa forma, propõe-se, nesta tese, uma aproximação entre o pensamento de Ailton Krenak e o de Henri Bergson, compreendida como um diálogo transversal no qual a filosofia da duração, da vida e da liberdade encontra a cosmovisão indígena na afirmação da vida como potência criadora, irredutível à utilidade e resistente às formas contemporâneas de redução do viver.

Bergson já havia nos alertado, em *O Pensamento e o Movente*, para os riscos da redução do viver quando o pensamento se afasta da experiência e se deixa capturar por esquemas puramente discursivos e utilitários. No âmbito de sua crítica à primazia da linguagem sobre a vida e da abstração sobre a criação, o filósofo afirma a centralidade da ação e da fabricação como dimensões constitutivas do humano, distinguindo o *homo faber*, o *homo sapiens* e o *homo loquax*, este último aquele que se perde no vazio da retórica. É nesse contexto que Bergson escreve:

Cremos que é da essência do homem criar material e moralmente, fabricar coisas e fabricar-se a si mesmo. *Homo faber* é a definição que propomos. O *homo sapiens*, nascido da reflexão do *Homo faber* sobre sua atividade parece-nos digno de apreço enquanto resolve pela pura inteligência os problemas que dependem apenas dela: na escolha desses problemas, um filósofo pode se enganar, um outro dissipará o engano; os dois terão dado o melhor de si; os dois poderão merecer nosso reconhecimento e nossa admiração. *Homo faber*, *Homo sapiens*, diante de um e diante de outro, que, aliás tendem a se confundir, inclinamo-nos. O único que nos é antipático é o *Homo loquax*, cujo pensamento, enquanto ele pensa, não é mais do que uma reflexão sobre o que ele fala (Bergson, 1989c, p. 268).<sup>84</sup>

As implicações dessa análise para o campo da educação são profundas. Se a liberdade está ligada à capacidade de criação e à experiência consciente do tempo, então educar não pode

---

<sup>84</sup> Cabe ressaltar que a expressão francesa *quand il pense*, presente na passagem de Henri Bergson – “*Le seul qui nous soit antipathique est l’Homo loquax, dont la pensée, quand il pense, n’est qu’une réflexion sur sa parole*” – possui um sentido restritivo e irônico bastante recorrente na retórica francesa, indicando que o sujeito pensa raramente. Assim, a tradução por “enquanto pensa” pode sugerir equivocadamente que ele pensa ao mesmo tempo em que fala, produzindo um sentido contrário ao pretendido por Bergson, que, na passagem, ironiza justamente o *Homo loquax*.

significar apenas transmitir informações ou treinar competências. A formação humana exige espaços e tempos que permitam ao sujeito entrar em contato com sua própria duração, integrar suas experiências e desenvolver uma atenção mais profunda ao vivido. Acreditamos que a educação aparece como um campo privilegiado de cultivo da liberdade.

Cultivar a liberdade favorece o amadurecimento da consciência. Trata-se de criar condições para que o educando possa ultrapassar o nível das reações automáticas e desenvolver uma relação mais reflexiva e criadora com o mundo. A liberdade não se opõe à formação; ela é sua finalidade mais profunda. Formar é permitir que o sujeito se torne capaz de agir de maneira singular e responsável no interior da vida que o constitui. Portanto, para Henri Bergson, o problema não reside na formação em si, mas no modo como ela se realiza e nos pressupostos que a orientam.

Quando a educação se estrutura a partir de um predomínio do discurso, da transmissão verbal e da assimilação livresca de conteúdos, corre-se o risco de afastar o pensamento de sua fonte vital, isto é, da experiência vivida. É a partir dessa constatação que Bergson reflete sobre os limites de uma educação centrada quase exclusivamente na palavra e propõe uma concepção formativa na qual a inteligência<sup>85</sup> se desenvolve em estreita relação com a intuição, a ação, o corpo e a experiência concreta do real.

Para o filósofo francês, a atividade manual não ocupa um lugar secundário no processo educativo, mas constitui um meio privilegiado de despertar a inventividade, de favorecer a aprendizagem significativa e de impedir que o pensamento se reduza à repetição de discursos desvinculados do real. É nesse contexto de crítica ao verbalismo pedagógico e de valorização do fazer como dimensão constitutiva do conhecer que Bergson afirma:

Como então não se beneficiaria a inteligência da educação da mão? Vamos mais longe. A mão da criança tenta naturalmente construir. Ajudando-a nisso, fornecendo-lhe, ao menos, ocasiões, obter-se-ia mais tarde do adulto um rendimento superior; fariamos singularmente crescer o que há de inventividade no mundo. Um saber imediatamente livresco comprime e suprime atividades que querem apenas desenvolver-se. Exerçamos a criança no trabalho manual, e não abandonemos este ensino a pessoas não especializadas. Apelemos para o verdadeiro mestre, para que aperfeiçoe o

---

<sup>85</sup> Geovana Monteiro observa que a inteligência humana opera, por sua própria natureza, de modo instrumental: ela busca objetivos definidos, claros, estáveis: “Porém, conforme pensa o filósofo, a necessidade de refletir, ou melhor, a necessidade da filosofia só se impõe ao espírito quando este se desloca da vida prática, e, em certa medida, quando se encontra livre. Pois, a direção tomada pela inteligência é a do automatismo objetivo, isto é, um ser consciente guiado pela inteligência visaria antes de tudo atingir objetivos que se estabelecem como pontos imóveis no espaço. Isto ocorre porque é sob a forma de estados imóveis que o mundo material se apresenta a ele. Contudo, a imobilidade do mundo material é questionada por Bergson. E não obstante este seja um questionamento presente em todo seu percurso filosófico, na obra *A evolução criadora* a ideia de tal imobilidade parece ser definitivamente retomada e esclarecida” (Monteiro G., 2014, p. 18).

tocar a ponto de torná-lo um tato: a inteligência elevar-se-á das mãos à cabeça. Mas não insisto nisto. Em qualquer matéria, letras ou ciências, nosso ensinamento prevaleceu muito verbal. Já se foi o tempo em que era suficiente ser homem do mundo e saber discorrer sobre as coisas (Bergson, 1989c, p. 268).

Essa articulação entre liberdade, consciência e criação prepara o terreno para a reflexão ética. A ação livre, enquanto criação de si no tempo, não permanece confinada à interioridade do educando, mas se projeta nas relações com o outro e com o mundo comum. A liberdade, ao criar, compromete; ao inventar, assume consequências. E a passagem da liberdade enquanto experiência ontológica para sua dimensão ética não se dá, em Bergson, por um salto conceitual abrupto, tampouco por uma dedução normativa. Trata-se de um deslocamento interno ao próprio movimento da vida consciente. Se a liberdade se manifesta como criação de si no tempo, então o agir humano não pode permanecer indiferente às suas consequências. A ação livre, ao inscrever-se na duração, compromete o sujeito com aquilo que ele faz de si mesmo e, inevitavelmente, com o mundo no qual esse agir se realiza.

Nesse sentido, a ética não surge como um conjunto de regras exteriores impostas à ação, mas como aprofundamento da própria experiência da liberdade. Agir livremente é assumir a responsabilidade pelo que se cria, ainda que essa responsabilidade não seja inicialmente formulada nos termos de uma moral normativa. A liberdade, longe de autorizar um agir arbitrário, exige do sujeito um grau mais elevado de atenção e de comprometimento com o que vive e com o que faz viver.

Em *As duas fontes da moral e da religião* (2019a) Bergson aborda explicitamente o problema da ética, procurando distinguir, já desde no primeiro capítulo da obra, o que ele denomina de “moral fechada” e de “moral aberta” (Bergson, 2019a, p. 30-44). Veremos que essa distinção não representa uma ruptura em relação às obras anteriores, mas um prolongamento de questões já presentes na análise da ação livre. A moral fechada está associada aos automatismos da vida social, às obrigações impostas pela necessidade de conservação do grupo. Trata-se de uma moral da repetição, da conformidade e da pressão social, que tende a reduzir o agir humano à obediência a normas estabelecidas. Ela está ligada às exigências da vida coletiva, fundando e preservando laços e regras que procuram equilibrar, no ser humano, as tendências instintivas voltadas à autopreservação e à afirmação individual. Nesse sentido, a inteligência desempenha um papel fundamental ao elaborar princípios, normas e formas de organização capazes de garantir a coesão do grupo. Assim, essa moral surge da necessidade de sustentar o convívio social, apoiando-se no hábito, na obediência, na repetição de costumes e no estabelecimento de princípios de conduta. Com efeito, a moral fechada funciona como um

sistema de regras impostas de fora para dentro, visando à proteção e à conservação do grupo; é estática, repetitiva e limitada, estando associada à instintividade social e à capacidade organizativa da inteligência. Bergson observa:

É a sociedade que traça ao indivíduo o programa da sua existência quotidiana. Ninguém pode viver em família, exercer a sua profissão, tratar dos mil e um assuntos da vida de todos os dias, ir às compras, passear pela rua ou sequer ficar em casa, sem obedecer a prescrições e sem vergar a obrigações (Bergson, 2019a, p. 35).

Trata-se, portanto, de uma moral cujo horizonte é restrito ao grupo que a institui. A moral aberta, por sua vez, não se funda na obrigação exterior, mas na criação interior. Ela emerge quando a ação deixa de ser simples resposta automática às exigências do grupo e passa a expressar um movimento mais profundo da vida. A moral aberta é inseparável da liberdade, pois supõe um sujeito capaz de romper, ainda que momentaneamente, com os hábitos sociais para agir a partir de uma intuição mais ampla e profunda do humano. Não se trata de negar a vida coletiva, mas de ampliá-la, abrindo-a mais fortemente à criação, ao amor e à novidade. Nesta direção, a moral aberta manifesta-se de maneira exemplar nos grandes místicos que, por estabelecerem uma relação mais profunda com o espírito, tornam-se referências inspiradoras para os demais seres humanos. Ela nasce de um apelo interior e não de uma imposição externa, tendo como horizonte não apenas a preservação de uma comunidade, mas a humanidade inteira. Ligada à liberdade criadora e à invenção de novos modos de vida, é dinâmica, criativa e em expansão, orientando-se pela fraternidade e pela solidariedade universal.

Essa distinção só se torna melhor inteligível à luz da ontologia da duração. A moral fechada corresponde a uma forma de temporalidade marcada pela repetição e pela previsibilidade. A moral aberta, ao contrário, inscreve-se no tempo vivido da criação, da duração, onde o futuro não está inteiramente contido no passado. Agir eticamente, nesse horizonte, não é aplicar uma regra, mas inventar uma resposta singular a uma situação concreta, mobilizando a totalidade da experiência vivida. Como consequência, na perspectiva da ética bergsoniana, a responsabilidade não decorre de um dever abstrato, mas do próprio fato de que o agir transforma o sujeito e ele deve se implicar nisso. Cada ato livre reorganiza a duração, modificando a maneira como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com os outros, com a responsabilidade sendo inseparável da liberdade, pois assumir um ato é assumir o modo de ser que dele resulta. Não há ação livre sem implicação existencial. Essa concepção rompe com modelos éticos que se fundam exclusivamente na racionalidade formal ou na obediência a normas universais. A ética, em Bergson, não se reduz à aplicação de princípios gerais, pois o

agir humano se dá sempre em situações singulares, atravessadas por afetos, histórias e relações. A liberdade ética exige sensibilidade à singularidade do vivido, atenção ao outro e ao mundo, abertura ao imprevisível. Trata-se de uma ética que não se separa da vida, mas que nasce no interior dela.

Ao mesmo tempo, essa ética não pode ser confundida com relativismo ou subjetivismo. A ação livre não se reduz à simples expressão do eu profundo, pois este, por si só, não garante uma orientação ética. A liberdade torna-se efetivamente ética quando, por meio da duração e da intuição filosófica, o sujeito alcança uma compreensão mais ampla de si, dos outros e do mundo, permitindo que sua ação se vincule ao movimento criador da vida e à ampliação das possibilidades do humano. A moral aberta não legitima o capricho individual; ela exige um grau elevado de aprofundamento interior, pois implica agir a partir de uma intuição mais ampla da vida comum. A partir daí, a relação entre liberdade e ética torna-se ainda mais clara quando se considera o papel da criação. No contexto bergsoniano, a ação criadora introduz diferenças, desloca equilíbrios, transforma relações. Ao criar, o ser humano não pode se eximir das consequências de seu agir. Como escrevemos acima, a liberdade não é um direito abstrato, mas uma tarefa permanente, que exige atenção, cuidado e responsabilidade consigo e com o outro.

Quando essa reflexão é trazida para o campo da educação, suas implicações tornam-se particularmente sensíveis. Educar para a liberdade não pode significar apenas estimular a autonomia formal ou a capacidade de escolha. Trata-se, antes, de formar educandos capazes de assumir eticamente suas ações, reconhecendo-se como participantes de uma vida comum. A educação não pode se limitar à transmissão de valores, mas cria condições para que o educando desenvolva uma relação mais profunda com o tempo, com o outro e consigo mesmo. A minha experiência em sala de aula revela que práticas pedagógicas estritamente conteudistas— ou, nos termos de Paulo Freire, próprias da “educação bancária”—não produzem autonomia nem vínculo pedagógico. Nesses contextos, muitos docentes confundiam respeito com controle. Entretanto, o que eu percebia é que o que muitos que almejavam o respeito da turma — fazendo questão de falar sobre isso nas reuniões pedagógicas e na sala de aula —, não tinham uma relação com os educandos fundada efetivamente no respeito, mas no controle: os educandos não obedeciam por reconhecimento da autoridade docente enquanto mediação formativa, mas por medo da punição, da reprovação ou da exclusão. Tal dinâmica evidencia uma confusão recorrente entre autoridade e autoritarismo, em que o domínio da turma substitui o diálogo e a escuta, esvaziando o sentido educativo da relação pedagógica. O que fizemos da educação durante séculos?

A experiência de adentrar a sala de aula e não ser ouvido— ou, em situações mais graves, ser desrespeitado — constitui uma das dores mais profundas da docência contemporânea. Trata-se de um sofrimento que não se origina, na maioria das vezes, da falta do domínio do conteúdo ou das exigências intelectuais da profissão, mas do desgaste emocional produzido por relações pedagógicas marcadas pelo confronto permanente. Muitos docentes relatam que o desânimo emerge precisamente desse deslocamento do sentido do trabalho docente: em vez de ensinar, dialogar e formar, veem-se compelidos a “lutar” diariamente para manter a ordem, a atenção e o mínimo de vínculo com a turma. Tal cenário evidencia uma crise relacional no interior da escola, na qual o esvaziamento da autoridade pedagógica transforma o espaço educativo em um campo de tensões contínuas, comprometendo tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a saúde emocional dos educadores e educandos.

No trabalho desenvolvido por Gilena Honda, Berta Leni Costa Cardoso e Ricardo Franklin de Freitas Mussi, intitulado *Qualidade de Vida e adoecimento docente no Novo Ensino Médio: um estado do conhecimento* (2025), percebemos que as produções acadêmicas recentes dedicadas à temática do adoecimento e da qualidade de vida docente, no contexto do Novo Ensino Médio, apontam para a impossibilidade de compreender o fenômeno de adoecimento dos docentes como ocorrência individual, pontual ou desconectada das condições estruturais do trabalho educacional, mas como expressão de um processo de precarização do seu ofício. Pretendemos com isso indicar que a intensificação das demandas laborais, a sobrecarga de turmas, a ampliação das atribuições para além do ensino propriamente dito e a instabilidade das condições de trabalho incidem diretamente sobre a saúde física e psíquica das/dos professoras (-res). Nesse cenário, o adoecimento emerge como resultado de um esvaziamento progressivo das boas condições objetivas e subjetivas que sustentam o exercício da docência, afetando não apenas o bem-estar dos profissionais, mas também o sentido do trabalho educativo.

A implementação do Novo Ensino Médio, instituída pela *Lei nº 13.415/2017*, aparece nas pesquisas como um elemento que aprofunda esse quadro, ao impor reconfigurações curriculares que demandam maior flexibilidade, polivalência e adaptação dos docentes, frequentemente em desacordo com sua formação inicial. A redução da carga horária por componente curricular, o aumento do número de turmas e a exigência de atuação em áreas distintas contribuem para a intensificação do trabalho e para a fragmentação da identidade docente. O que podemos observar é a consolidação de um modelo de organização do trabalho orientado por critérios de produtividade, eficiência e resultados, em detrimento do tempo necessário à reflexão pedagógica, ao planejamento e à vivência do processo educativo

Nesse contexto, a qualidade de vida docente não pode ser reduzida a indicadores individuais de saúde ou bem-estar, mas deve ser compreendida como uma categoria atravessada pelas condições históricas, sociais e institucionais do trabalho educacional. As pesquisas apontam que baixos salários, infraestrutura precária, violência simbólica e física no ambiente escolar, controle excessivo das práticas pedagógicas e responsabilização individual pelos resultados educacionais constituem fatores que produzem sofrimento psíquico, exaustão emocional e afastamentos recorrentes por adoecimento. Tais elementos revelam que o mal-estar docente se inscreve em uma lógica mais ampla de precarização das relações de trabalho, vinculada às transformações neoliberais que atravessam o campo educacional.

O adoecimento docente deve ser analisado como um sintoma de um modelo de educação que tende a instrumentalizar o trabalho do professor, esvaziando sua dimensão formativa, relacional e criadora. Ao submeter a docência a uma racionalidade técnica e gerencial, o sistema educacional produz não apenas o desgaste dos corpos e das subjetividades, mas também compromete a possibilidade de uma educação viva, capaz de reconhecer o tempo da experiência, da atenção e da criação. Isso torna evidente o quanto precisamos de políticas públicas que ultrapassem abordagens individualizantes e enfrentem, de maneira estrutural, as condições de trabalho que sustentam o adoecimento docente no contexto contemporâneo, além das políticas que prezam uma educação mais humanizada, libertária e respeitosa.

Nesse sentido, a discussão sobre políticas públicas voltadas ao enfrentamento do adoecimento docente não pode ser dissociada de uma reflexão mais ampla acerca dos fundamentos éticos e históricos que sustentam o próprio ato de educar. Intervir nas condições de trabalho e promover uma educação mais valorosa implica reconhecer que as práticas pedagógicas são atravessadas por concepções de ser humano, de conhecimento, de autoridade, de formação humana, construídas historicamente e socialmente legitimadas. Assim, pensar o cuidado com o educador e a valorização do trabalho docente exige revisitar as matrizes históricas da educação brasileira, nas quais se delinearam modos de ensinar que ora reforçaram relações de dominação, ora abriram possibilidades para práticas mais libertárias e emancipatórias.

A história da educação brasileira demonstra que educar nunca foi um gesto neutro, pois implica em assumir diferentes formas ao longo do tempo, muitas delas marcadas pela violência física e simbólica. O fato de hoje reconhecermos que educar não implica submeter corpos e consciências indica uma mudança ética e política marcada pela adesão a uma concepção libertária de educação, orientada pela formação da autonomia, da consciência crítica e da dignidade humana.

É nessa perspectiva que o pensamento de Darcy Ribeiro se aproxima profundamente da crítica desenvolvida nesta tese. Para Darcy Ribeiro, a educação jamais foi apenas um processo de instrução técnica, mas um instrumento decisivo de emancipação social e de construção da soberania nacional. Sua conhecida afirmação de que “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” (Grando-Orfali *apud* Ribeiro, 2025, p. 40) explicita a compreensão de que a precarização do ensino não resulta de falhas ocasionais, mas de uma estratégia histórica de manutenção das desigualdades e de bloqueio da autonomia popular. A proposta de educação integral no Brasil promovida por ele e por Leonel Brizola, entre outros, não se limitava à ampliação da carga horária, mas visava criar condições reais para que a escola se tornasse um espaço de formação humana integral e, portanto, de libertação. Buscava garantir às muitas crianças das classes populares aquilo que historicamente lhes foi negado: tempo, cuidado, cultura, alimentação, saúde e acesso pleno à vida escolar.

O mesmo princípio orienta sua reflexão sobre o ensino superior. Em *A Universidade Necessária* (1969), Darcy Ribeiro defende uma universidade autônoma, comprometida com os problemas concretos do país e com a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade nacional. A própria concepção da Universidade de Brasília (UnB) expressa esse ideal através de uma instituição voltada não à mera reprodução de saberes ou à submissão ao mercado, mas à produção de conhecimento vinculado à vida, à democracia e à transformação social. Segundo essa proposta, educar não é dominar, mas formar; não é submeter, mas criar condições para que educandos e educadores se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir no mundo com consciência, responsabilidade e liberdade.

Sustentados por essas referências, defendemos que a escola, enquanto espaço de convivência, é um lugar privilegiado para o exercício dessa ética da liberdade consciente e responsável. É também nela que o sujeito deve aprender, muitas vezes de forma implícita, a lidar com a diferença, com o conflito e com a responsabilidade pelo próprio agir. Quando a vida escolar é organizada segundo as lógicas de controle, desempenho e padronização, o espaço da liberdade ética tende a se reduzir— ou muitas vezes, nem existir. A formação moral, nesse caso, transforma-se em conformação a normas, e não em cultivo da consciência crítica e da responsabilidade.

Por outro lado, quando a educação reconhece o tempo próprio da formação e valoriza a experiência vivida, assim como o pensar reflexivo abre-se a possibilidade de uma ética que não se impõe de fora, mas que se constrói no interior de si a partir das relações intersubjetivas compartilhadas. A liberdade ética não se ensina por prescrições; ela se aprende na experiência do convívio, da escuta, da atenção ao outro e do exercício do diálogo. Trata-se de um processo

lento que exige continuidade e cuidado, pois envolve a transformação da própria maneira de estar no mundo. Quando as condições institucionais impedem a ação criadora, o que se compromete não é apenas a prática pedagógica, mas a própria saúde psíquica do educador, e, deveríamos pensar, também do educando.

Essa compreensão da ética como desdobramento da liberdade prepara o terreno para a reflexão política – que será desenvolvida um pouco mais à frente no tópico 4.3. A ação livre, ao assumir responsabilidade, não permanece confinada à esfera individual, mas se projeta no espaço comum. A liberdade, quando pensada em sua dimensão ética, revela-se inseparável da vida coletiva e das formas de organização social que podem favorecer ou sufocar sua realização. Assim, ela deixa de ser um ideal abstrato para afirmar-se como tarefa existencial, ética, educativa e também política, inseparável do cuidado com a vida e da invenção contínua de modos mais humanos de estar no mundo socialmente compartilhado. Em que sentido o ser humano, através do seu ofício, contempla e age sobre o mundo?

#### 4.2. A ÉTICA: O ENCONTRO COM O OUTRO E A RESPONSABILIDADE PELO COMUM

Investigar a ética em sua relação com a educação no pensamento bergsoniano, portanto, exige assumir uma perspectiva que articule ontologia, experiência, criação e formação, reconhecendo que o problema moral não pode ser separado da própria compreensão da vida. É nesse entrelaçamento entre duração, liberdade e criação que se delineia uma ética viva, capaz de iluminar não apenas o agir individual, mas também as formas coletivas de existência, especialmente em contextos marcados pela rigidez, pela automatização e pelo empobrecimento da experiência. A partir desse horizonte que se torna possível aprofundar a relação entre ética, bom senso, justiça e educação, explicitando a dimensão viva da moral no pensamento de Bergson.

A apresentação de alguns princípios que se tornarão fundamentais para a concepção ética bergsoniana já encontramos no texto *O bom senso e os estudos clássicos* que promove uma articulação decisiva entre vida moral, ação concreta, justiça e educação. Embora se trate de um discurso de circunstância, proferido em 1895, Bergson já delineava nessa obra uma concepção ética que atravessará seu pensamento e encontrará formulação mais sistemática posteriormente em *As duas fontes da moral e da religião*, onde se propõe a desenvolver uma teoria ética baseada no conhecimento do desenvolvimento concreto da moralidade no decorrer do tempo histórico. Tarcísio Santos Pinto explicita:

Sabemos que, em *Les Deux Sources de la Morale et de la Religion*, Bergson se propõe a desenvolver uma teoria ética baseada no conhecimento das verdadeiras fontes da moralidade. Com esse objetivo, ele retoma as conclusões alcançadas em seus estudos anteriores, principalmente em *L'Évolution Créatrice*, e, mantendo-se fiel a uma das prerrogativas fundamentais do seu método, procura empreender o estudo do desenvolvimento da moral humana mantendo-se o mais próximo possível dos dados da experiência” (Santos Pinto, 2005, p. 130-131).

Nesse sentido, o problema moral é deslocado do campo das abstrações normativas para o plano da experiência viva, indicando que a ética não se funda primariamente em sistemas racionais fechados, mas em uma certa disposição interior do espírito, intimamente ligada ao bom senso.

Com efeito, para Bergson, o “bom senso”, longe de se reduzir a uma faculdade intelectual ou a uma forma de prudência utilitária, é uma potência prática orientada pela vida. Ele não corresponde à aplicação mecânica de regras gerais, mas a uma atenção vigilante ao real, capaz de discernir, em cada situação, o essencial do acessório e o possível do meramente imaginável. Trata-se, portanto, de uma atitude ética que exige flexibilidade, sensibilidade e abertura ao movimento do tempo real, da duração da vida. Nesse sentido, o bom senso não opera por dedução lógica rigorosa nem por generalizações abstratas.

Para Bergson o princípio profundo do bom senso não é a inteligência tomada isoladamente, mas o espírito de justiça. A justiça, aqui, não é entendida como um ideal formal ou como um esquema teórico previamente determinado, mas como uma justiça encarnada, viva e atuante, que se realiza através do ser humano justo. Bergson ainda distingue explicitamente essa justiça viva da justiça abstrata, “geométrica”, que ignora as resistências do real e, ao tentar impor-se de maneira puramente racional, acaba por perder contato com a vida concreta. Desde quando a concepção de justiça existe? “Bergson afirma que desde o início da sociedade humana a justiça foi considerada uma obrigação como outra qualquer. Correspondendo, portanto, também, a uma ‘necessidade social’, era a pressão da sociedade o que a tornava obrigatória” (Santos Pinto, 2005, p. 147). Nesse contexto do primeiro capítulo de *As duas fontes* exposto por Tarcísio Santos Pinto, Henri Bergson compreende que a obrigação social, embora necessária à conservação dos grupos humanos, ainda corresponde ao âmbito da moral fechada, marcada pelos hábitos, costumes e preconceitos de cada sociedade. No desenvolvimento dessa obra, Bergson vai nos mostrar que a justiça, em seu sentido mais amplo e profundo, exige um movimento de abertura, realizado por meio de um esforço da inteligência e da intuição capaz de ultrapassar os limites da mera obrigação social e orientar a ação em direção a uma moral verdadeiramente universal.

Essa concepção renovada de justiça revela o caráter profundamente ético do pensamento bergsoniano: agir moralmente não é aplicar uma regra universal, mas responder criativa e autonomamente às exigências singulares da situação. A justiça torna-se uma espécie de discernimento moral que permite ao ser humano orientar-se no meio social de modo análogo à forma como os sentidos corporais nos orientam no espaço físico. Tal sensibilidade moral não é inata em sua plenitude, tampouco garantida pela instrução formal; ela exige um trabalho interior contínuo, uma vigilância contra os automatismos do pensamento e uma disposição para abandonar ideias prontas em favor de soluções que se fazem no contato direto com a realidade.

Nesse ponto, ética e liberdade se entrelaçam de modo inseparável. O bom senso, enquanto esforço contínuo de adaptação criadora ao real, pressupõe a liberdade como condição de possibilidade da ação moral. Contudo, essa liberdade não deve ser compreendida como escolha entre alternativas dadas previamente, mas como criação de si no próprio ato de agir. A ação justa, para Bergson, não se explica por um cálculo racional exaustivo, mas por uma atenção profunda à duração, isto é, ao tempo vivido em sua continuidade e imprevisibilidade relacionado à situação moral que se está vivendo. A ética bergsoniana, portanto, não se ancora na previsibilidade do dever, mas na abertura ao novo que emerge da própria vida e à possibilidade de avaliá-lo a partir também de tudo que já se viveu, constituindo o acervo vivo da memória.

Bergson sugere que a elaboração intelectual não constitui a origem da moral criadora, mas emerge como expressão derivada de uma experiência moral intensa e viva, da qual o pensamento se difunde como efeito e não como princípio. Ele sublinha que a clareza do julgamento ético não nasce da frieza analítica, mas de uma força interior que une pensamento, intuição, memória, vontade e caráter. Esse conjunto que se faz unidade rompe com a separação clássica entre conhecimento e moralidade, mostrando que a ação justa não é resultado exclusivo da razão, nem da vontade isoladamente, mas de uma fonte mais profunda, comum a ambas: a própria vida em seu movimento criador. A ética, nesse sentido, não se apresenta como um domínio separado da existência, mas como sua expressão mais elevada, na medida em que o humano se torna capaz de ultrapassar o automatismo social e abrir-se à invenção de novas formas de convivência.

Ao articular bom senso, justiça e vida, Bergson oferece uma concepção ética que se opõe tanto ao moralismo abstrato quanto ao relativismo arbitrário. Trata-se de uma ética exigente, pois solicita do sujeito um esforço contínuo de atenção, sensibilidade e criação. Em tempos marcados pela rigidez das normas, pela burocratização das relações e pela tendência à automatização do agir, o pensamento bergsoniano convida a recolocar a ética no centro da

experiência viva, reconhecendo na justiça não um esquema fixo, mas uma tarefa sempre inacabada, que se realiza no tempo e na ação.

A exigência ética que emerge desse horizonte não pode ser compreendida sem a crítica bergsoniana ao mecanicismo, isto é, à tendência de reduzir a vida moral a esquemas fixos, regras abstratas e procedimentos automáticos. Ao denunciar a automatização do agir, Bergson evidencia que uma moral rigidamente codificada tende a perder contato com a experiência concreta e com o movimento criador da vida. É nesse contexto que o bom senso adquire um papel decisivo: longe de se confundir com mera adaptação às normas vigentes, ele opera como uma forma de resistência à moral mecanizada, permitindo ao sujeito reencontrar, em cada situação, o sentido vivo da justiça. Ética e justiça não se deixam reduzir a dispositivos normativos exteriores, mas se afirmam como práticas atentas ao devir, capazes de responder às singularidades do real e de preservar a abertura criadora própria da vida moral. A compreensão da ética em Bergson, tal como delineada a partir do conceito de bom senso, torna-se ainda mais inteligível quando situada no interior de sua crítica às concepções mecanicistas da ação humana. Com efeito, podemos perceber que uma concepção mecanicista acabou influenciando a moral moderna ao vermos que, progressivamente, os modelos explicativos das ciências físico-matemáticas passaram a balizar a compreensão do agir humano segundo esquemas de causalidade linear, previsibilidade e repetição, reduzindo a vida moral a um conjunto de respostas calculáveis diante de situações supostamente equivalentes. Tal redução implicou na perda radical da singularidade da experiência e do caráter criador da ação ética.

É contra esse empobrecimento do agir que Bergson desenvolve uma concepção própria do “bom senso” como uma potência ética originária. Ao recusar a aplicação indiscriminada de esquemas abstratos à vida prática, o filósofo evidencia que a ação moral não pode ser deduzida de princípios gerais sem que se produza uma deformação do real. A ética, quando submetida a uma lógica mecanicista, tende a converter-se em moral de conformidade, na qual o sujeito age não a partir de uma atenção viva às circunstâncias, mas por obediência a modelos previamente legitimados. O bom senso, ao contrário, exige a suspensão dessas formas prontas de julgamento, operando como uma resistência à automatização do pensamento moral.

Nesse sentido, a justiça, tal como pensada por Bergson em *O bom senso e os estudos clássicos*, não pode ser confundida com uma justiça normativa ou institucionalizada apenas no plano das regras. A justiça viva, encarnada no ser humano justo, emerge como um princípio ético dinâmico, inseparável da situação concreta e das consequências efetivas da ação. Ela não se realiza somente por meio do cálculo racional dos meios e dos fins, mas também por uma sensibilidade moral que o complementa e equilibra. Em Bergson, o bom senso não exclui a

inteligência calculadora; ao contrário, atua como um contrapeso a ela, aproximando-se do movimento da intuição ao ponderar, em cada situação, o possível, o desejável e o realizável. Essa justiça não elimina o risco da ação; ao contrário, assume-o como condição própria da liberdade.

A leitura desenvolvida por Tarcísio Jorge Santos Pinto (2005) reforça essa compreensão ao destacar que o bom senso não constitui uma faculdade extra, intermediária entre razão e instinto, mas uma disposição fundamental do espírito orientada pela vida e pela justiça. Trata-se de uma forma de atenção ética que preserva o sujeito tanto da rigidez das normas quanto da arbitrariedade das decisões puramente subjetivas. Ao manter-se em contato direto com o movimento do real, o bom senso impede que a moral se transforme em mera técnica de regulação social, devolvendo-lhe seu caráter propriamente humano e criador.

Ao criticar os modelos mecanicistas da moral, Bergson não propõe uma rejeição da racionalidade, mas uma reorientação de seu lugar no interior da vida ética. A razão, quando desligada da duração e da experiência concreta, tende a produzir uma moral abstrata, incapaz de responder às exigências reais da convivência humana. O bom senso, ao contrário, opera como um princípio regulador que reinscreve a inteligência no fluxo da vida, impedindo que o pensamento moral se afaste de sua finalidade prática: favorecer ações justas, possíveis e efetivamente transformadoras. No discurso *O bom senso e os estudos clássicos*, Bergson amplia essa reflexão para além do campo estritamente moral, relacionando o bom senso diretamente ao problema da educação e da formação humana. Ele parte da compreensão da capacidade dos estudos clássicos de contribuírem para a constituição de sujeitos aptos não apenas ao conhecimento, mas também ao exercício da vida comum, afirmando que esses estudos têm “mais o que fazer do que ornar o espírito” e que a sociedade espera da instrução um retorno “em sabedoria” (Bergson, 2022a, p. 4).

Nesse horizonte, o bom senso deixa de ser compreendido como simples prudência prática ou habilidade adaptativa, assumindo um significado filosófico mais profundo. Bergson o descreve como uma disposição do espírito capaz de manter a inteligência em contato com a vida concreta, preservando-a do automatismo intelectual e das ideias prontas. Trata-se de uma atenção orientada para o real movente, isto é, para a singularidade das situações vividas, e não para a aplicação mecânica de fórmulas abstratas. É justamente por isso que o filósofo afirma que o bom senso “não teme senão a ideia toda feita” (Bergson, 2022a, p. 6) e exige que cada problema seja retomado como novo, por meio de um “novo esforço” (Bergson, 2022a, p. 6). Essa concepção aproxima o bom senso da própria noção bergsoniana de intuição, na medida em que ambos recusam a rigidez da inteligência puramente analítica e procuram reconduzir o

pensamento ao movimento vivo do real. Como destaca Franklin Leopoldo e Silva, o bom senso expressa precisamente a recusa da “hegemonia da frieza analítica no conhecimento do real” (Leopoldo e Silva, 1973, p. 139), abrindo espaço para uma relação mais direta com a experiência vivida.

É nesse contexto que Bergson atribui à educação uma tarefa decisiva. A formação não consiste, primordialmente, em acumular conhecimentos ou reproduzir esquemas conceituais já estabelecidos, mas em libertar o pensamento das cristalizações produzidas pela linguagem, pelos hábitos e pelas convenções sociais. O filósofo observa que as palavras frequentemente carregam ideias prontas, exteriores à experiência viva, funcionando como “ideias mortas em sua rigidez e imobilidade” (Bergson, 2022a, p. 10). Nesse sentido, os estudos clássicos adquirem importância não pelo simples valor erudito ou ornamental, mas porque favorecem um exercício de deslocamento do pensamento, ensinando o sujeito a ultrapassar a fixidez das fórmulas e a reencontrar “a livre corrente do pensamento” sob “o gelo das palavras” (Bergson, 2022a, p. 11). A educação, portanto, possui também, a partir dessa concepção bergsoniana do bom senso, uma função ética e formativa: reconduzir a inteligência à mobilidade da vida, impedindo que ela se converta em mecanismo repetitivo incapaz de perceber as singularidades das situações humanas.

Essa reflexão possui implicações importantes para pensar o currículo e a própria finalidade da educação. Ao defender os estudos clássicos, Bergson não reivindica um retorno conservador ao passado nem uma formação enciclopédica fundada na mera transmissão de conteúdo. Ao refletir sobre a formação humana, Bergson também apresenta considerações relevantes acerca do currículo e da organização dos saberes escolares. Em *O bom senso e os estudos clássicos*, o filósofo defende uma educação que não se restrinja à acumulação de informações fragmentadas, mas que favoreça a formação integral do indivíduo por meio do diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Nessa perspectiva, os estudos clássicos, a Filosofia, as Artes e as Ciências não aparecem como domínios isolados, mas como experiências complementares capazes de ampliar a sensibilidade, o julgamento e a compreensão da vida. O valor dos clássicos reside justamente em sua capacidade de colocar os educandos em contato com questões permanentes da existência humana, contribuindo para o desenvolvimento do discernimento e do bom senso.

Essa mesma preocupação reaparece em *O pensamento e o movente*, quando Bergson critica uma formação meramente enciclopédica, fundada no acúmulo de conhecimentos desconectados e na especialização excessiva. Para Bergson, o ensino favorecer a capacidade de estabelecer relações entre os saberes e de compreender a realidade em sua complexidade e

movimento. A educação, nesse sentido, precisa cultivar tanto a inteligência analítica quanto a abertura intuitiva para a vida, evitando reduzir a formação humana a uma preparação técnica ou instrumental.

A perspectiva curricular defendida por Bergson aponta, portanto, para uma educação que promova a integração entre diferentes formas de conhecimento e que contribua para a constituição de sujeitos capazes de pensar, julgar e agir de maneira criativa diante dos desafios de seu tempo. Tal compreensão oferece elementos importantes para repensar os currículos contemporâneos, frequentemente marcados pela fragmentação dos saberes e pela centralidade de critérios utilitaristas e produtivistas.

A justiça, aliás, ocupa um lugar central nessa elaboração. Distanciando-se de concepções abstratas ou puramente formais, Bergson compreende a justiça como uma realidade encarnada na ação concreta do sujeito. Não se trata de aplicar universalmente princípios previamente definidos, mas de desenvolver uma sensibilidade capaz de acompanhar as exigências singulares da vida prática. Por isso, Bergson afirma que a justiça viva pesa “[...]na sua balança o ato e a consequência” (Bergson, 2022a, p. 8), buscando o bem sem produzir um mal maior. O bom senso aparece, então, como a expressão prática dessa atenção ética ao real, funcionando como um equilíbrio entre razão, experiência e sensibilidade moral. A ação justa não nasce da submissão automática à regra, mas de uma inteligência capaz de flexionar princípios diante das circunstâncias concretas sem perder de vista a exigência ética.

Nesse ponto, a reflexão bergsoniana aproxima-se das discussões educacionais contemporâneas sobre formação crítica, autonomia e emancipação. Ao defender uma educação voltada para a liberdade e para a superação dos automatismos intelectuais, Bergson antecipa críticas posteriores dirigidas aos modelos pedagógicos centrados exclusivamente na repetição, na normatização e na adaptação funcional dos indivíduos. A educação, concebida a partir do bom senso, não pode limitar-se à preparação técnica ou à adequação burocrática dos sujeitos às estruturas sociais existentes. Ela deve favorecer a formação de uma inteligência viva, capaz de pensar, julgar e agir em situações concretas. É justamente nesse sentido que o filósofo afirma que “a paixão da justiça” constitui a alma do bom senso (Bergson, 2022a, p. 14).

Compreendido dessa maneira, o bom senso não corresponde a uma faculdade conservadora ou conformista, mas a uma potência ética de resistência aos automatismos da inteligência e da vida social. Ao insistir na necessidade de uma atenção continuamente renovada ao real, Bergson aproxima ética, educação e liberdade, indicando que a formação humana exige mais do que transmissão de conteúdo ou aplicação de normas: exige a constituição de seres humanos capazes de acompanhar criadoramente o movimento da vida. É a partir dessa

compreensão que se torna possível retomar, adiante, o diálogo com Paulo Freire, sobretudo no que se refere à crítica da educação bancária, à valorização da experiência concreta e à defesa de uma formação comprometida com a justiça e a humanização.

Essa concepção permite compreender por que, em Bergson, a justiça viva se opõe à justiça abstrata. A justiça abstrata opera no plano da estabilidade conceitual, tratando as ações como casos subsumíveis a categorias gerais. A justiça viva, ao contrário, nasce da coincidência – sempre imperfeita, mas real – com o ritmo da vida. Ela exige do sujeito uma simpatia profunda com a situação e com o outro, entendida não como empatia psicológica superficial, mas como esforço de interiorização do movimento que atravessa a realidade vivida. Tal simpatia constitui o fundamento ético da ação justa, pois impede que o juízo moral se reduza a uma operação externa e descomprometida. Essa distinção entre justiça abstrata e justiça viva encontra ressonância direta na diferenciação bergsoniana: as leis que ordenam e as leis que constata. Ao observar que as leis sociais, embora necessárias à manutenção da ordem, operam por analogia com as leis da natureza, Bergson indica que sua força não reside numa necessidade interna, mas numa obrigação exterior, da qual é sempre possível subtrair-se. Trata-se de um plano normativo que tende à generalização e à estabilidade, no qual as ações são enquadradas segundo categorias previamente dadas. A justiça abstrata inscreve-se exatamente nesse registro: ela ordena, regula e classifica, mas permanece exterior ao movimento vivo da situação concreta. A justiça viva, por sua vez, aproxima-se daquilo que o filósofo chama de lei enquanto constatação: não impõe de fora um modelo ideal, mas nasce do esforço de coincidir com o real tal como ele se dá, acompanhando suas variações, resistências e singularidades. É nesse sentido que a simpatia, entendida como interiorização do movimento da vida, torna-se condição ética fundamental, pois desloca o juízo moral do plano da aplicação normativa para o da atenção criadora ao devir da experiência.

É natural que a sociedade faça tudo para encorajá-la. As leis que edita, e que mantêm a ordem social, assemelham-se, aliás, sob certos aspectos às leis da natureza. Aprovo perfeitamente que a diferença seja radical aos olhos do filósofo. Uma coisa, diz este, é a lei que constata, outra, a lei que ordena. À segunda podemos subtrair-nos; obriga, mas não torna necessário. A primeira é, pelo contrário, inelutável, porque se algum fato se afastasse dela, seria erroneamente que a teríamos tomado por uma lei; haveria uma outra, em seu lugar, que seria verdadeira, que enunciaríamos de maneira a exprimir tudo o que observamos, e com o qual o fato refratário, com os demais, se conformaria então (Bergson, 2019a, p.28).

Se a lei que ordena permanece exterior à vida, a lei que constata nasce da coincidência com o devir. É nesse deslocamento – da obrigação externa para a atenção ao movimento real –

que se prepara a inserção da ética no plano da duração. Ao recusar que a ação moral seja regida por modelos ideais prévios, Bergson rompe com a hierarquia tradicional que subordina o devir ao ser, abrindo espaço para compreender a ética como criação no tempo vivido.

Essa compreensão tem consequências decisivas para o pensamento moral contemporâneo. Ao recusar tanto o mecanicismo normativo quanto o relativismo arbitrário, Bergson propõe uma ética exigente, que solicita do sujeito uma vigilância constante contra os automatismos do pensamento e da linguagem. A ação justa não é aquela que se ampara na segurança das regras, mas aquela que assume a precariedade do instante e a responsabilidade inerente a toda criação. A ética bergsoniana não oferece garantias, mas convoca o sujeito a uma relação mais profunda com o tempo, com a vida e com o outro. Ao distinguir entre a lei que constata e a lei que ordena, Bergson esclarece o estatuto propriamente filosófico das normas sociais e jurídicas. Embora indispensáveis à manutenção da ordem coletiva, as leis que ordenam operam por obrigação e não por necessidade: impõem-se de fora e admitem sempre a possibilidade de serem descumpridas. Diferem, portanto, das leis que constata, cuja força reside na fidelidade ao real tal como ele se apresenta, tornando-se inelutáveis precisamente porque exprimem o movimento efetivo dos fatos. Essa distinção permite compreender situações concretas em que a aplicação estrita da norma revela suas insuficiências éticas. É comum, por exemplo, observar órgãos da prefeitura multando vendedores ambulantes que não possuem registro formal autorizando a venda. Tal procedimento atende à exigência legal e à necessidade legítima de garantir a qualidade dos produtos comercializados, sobretudo no âmbito alimentício. Contudo, instaura-se uma contradição quando a norma desconsidera que, para muitos desses vendedores, a atividade ambulante constitui o único meio possível de subsistência. A decisão ética, nesse contexto, não se resolve pela simples aplicação da lei que ordena, mas exige atenção ao devir concreto da situação, às consequências humanas da ação e às possibilidades efetivas de mediação entre proteção coletiva e sobrevivência individual. É nesse limiar que se prepara a inserção da ética no plano da duração: ao recusar modelos ideais prévios e garantias normativas absolutas, a ética bergsoniana convoca o sujeito a uma relação mais profunda com o tempo, com a vida e com o outro. Ao inserir a ética no plano da duração, Bergson rompe, assim, com a hierarquia tradicional que subordina o devir ao ser, compreendendo o agir moral como criação situada e responsabilidade assumida no curso irreversível do tempo vivido.

Dessa forma, o bom senso aparece como a expressão ética de uma ontologia da duração: ele é a forma pela qual a justiça se torna possível no interior de um mundo marcado pela mudança, pela imprevisibilidade e pela criação contínua.

Como vimos, se o bom senso, em Bergson, expressa eticamente uma ontologia da duração, sua relevância não se limita ao plano das decisões individuais, estendendo-se aos processos formativos nos quais o caráter se constitui no tempo. A ética, concebida como tarefa sempre reaberta e inseparável do devir, desloca a educação do campo da mera transmissão normativa para o da formação de disposições éticas vivas, como a atenção, a responsabilidade e a abertura ao outro. É nessa perspectiva que se torna possível novamente retomarmos o diálogo com Paulo Freire, para quem a formação do caráter se realiza no exercício da consciência crítica e do compromisso com a transformação da realidade.

Essa concepção encontra um ponto de convergência significativo com a pedagogia de Paulo Freire, especialmente através da sua crítica aos modelos educativos que transformam o educando em objeto passivo de uma prática instrucional. Ao denunciar na *Pedagogia do oprimido* a chamada educação bancária, Freire evidencia que a redução do processo educativo à transferência de conteúdos produz sujeitos adaptados, mas não éticos; obedientes, mas não responsáveis. Assim como em Bergson, podemos perceber que a ética freiriana não se ancora na obediência formal às normas, mas, particularmente em Freire, na capacidade de assumir-se como sujeito histórico, consciente de sua inserção no mundo e corresponsável por sua transformação. A formação do caráter, nesse sentido, não pode ser pensada fora da experiência concreta, do pensar crítico e do diálogo. Para Freire, a ética emerge da *práxis*, da ação refletida no mundo, em que educador e educando se constituem mutuamente no exercício da escuta, da palavra e da problematização da realidade. Tal perspectiva aproxima-se da noção bergsoniana de justiça viva, que não se realiza por aplicação de esquemas abstratos, mas por meio de uma reflexão filosófica viva e de uma sensibilidade atenta às situações singulares e às consequências efetivas da ação. Em ambos os autores, a ética exige presença, pensamento, sensibilidade, envolvimento e risco nunca neutralidade ou distanciamento técnico.

Ao enfatizar o diálogo como princípio pedagógico, Freire recoloca a educação no plano da temporalidade e da criação. O diálogo não é método instrumental, mas encontro entre consciências em processo, marcadas pela incompletude e pela abertura ao novo. Essa dimensão dialogal pode ser compreendida, em chave bergsoniana, como uma forma de simpatia, isto é, de esforço de coincidência com o outro e com a situação vivida, reconhecendo a importância da palavra compartilhada. Educar eticamente implica, nesse contexto, criar condições para que o educando experimente a própria liberdade como responsabilidade, e não como simples escolha entre alternativas dadas. Assim, de fato, tanto em Bergson quanto em Freire, a ética se opõe à normalização excessiva da vida. Quando a educação se orienta exclusivamente por critérios de eficiência, desempenho e controle, ela tende a produzir sujeitos ajustados a uma

ordem social dada, mas incapazes de questioná-la. A formação do caráter, ao contrário, exige a abertura à imprevisibilidade do tempo e à criação de novas formas de convivência. Em Freire, essa abertura se expressa na noção de conscientização; em Bergson, na identificação entre liberdade, duração e criação. Em ambos os casos, trata-se de resistir à redução da educação a um procedimento técnico e de recolocá-la como prática ética fundamental.

Com efeito, a aproximação entre Bergson e Freire permite pensar a educação como espaço privilegiado de formação ética, no qual o caráter não é moldado segundo padrões externos, mas continuamente construído na relação viva com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A ética deixa de ser um conteúdo a ser ensinado e torna-se uma experiência a ser vivida, na qual educar significa, antes de tudo, formar sujeitos capazes de refletir, sentir, julgar, agir e criar. Vemos, portanto, que a contribuição de Henri Bergson para pensarmos a relação entre educação e ética pode se compor com a contribuição de Paulo Freire, a qual também se impõe ao compreendermos a educação como prática ética e política voltada à formação do caráter por meio da conscientização e do diálogo. A ética pedagógica libertadora de Freire não se orienta pela adaptação passiva às normas, mas pela *práxis* crítica, na qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos, responsáveis por intervir no mundo e transformá-lo. A formação ética, assim concebida, realiza-se no enfrentamento das situações de opressão e na construção coletiva de sentidos e responsabilidades.

A reflexão freiriana sobre a ética pedagógica, tal como apresentada por Borges em *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire* (2020), aprofunda a compreensão da educação como prática eminentemente ética, inseparável da formação do caráter e da responsabilidade histórica dos sujeitos. Nesse horizonte, a ética não aparece como um conjunto de valores abstratos a serem inculcados, mas como dimensão constitutiva da própria prática educativa, vivida no cotidiano da relação pedagógica e na inserção concreta dos educandos no mundo. Nesta direção, a ética pedagógica libertadora parte do reconhecimento da incompletude humana. Educar, para Freire, não é conduzir o educando a um estado ideal previamente definido, mas criar condições para que ele se reconheça como ser inacabado, histórico e capaz de intervir criticamente na realidade. Essa concepção rompe com modelos educativos que naturalizam desigualdades e legitimam formas sutis de opressão ao apresentá-las como dados inevitáveis da ordem social. A formação ética, nesse sentido, exige a problematização constante do mundo vivido e das relações que o constituem.

Borges enfatiza que a ética freiriana se constrói no interior da *práxis*, entendida como unidade indissociável entre ação e reflexão. Não há ética verdadeira sem compromisso com a transformação do real, assim como não há prática educativa ética que prescinda da reflexão

crítica sobre seus próprios fundamentos e efeitos. A formação do caráter não se dá, portanto, pela adaptação do sujeito a normas externas, mas pelo exercício da autonomia responsável, que se constrói na medida em que o educando é convocado a pensar, decidir e agir a partir de sua própria experiência histórica. Portanto, essa ética pedagógica libertadora opõe-se de forma contundente às práticas educativas autoritárias e bancárias, nas quais o educador se coloca como detentor exclusivo do saber e da verdade. Tais práticas, ainda que se apresentem sob o discurso da neutralidade ou da eficiência técnica, produzem um esvaziamento ético da educação, pois negam ao educando a condição de sujeito ativo e pensante no mundo. A ética, nesse caso, é substituída pela obediência, e o caráter é moldado não pela responsabilidade, mas pelo medo, pela dependência ou pela conformidade.

Com efeito, a ética freiriana exige coerência entre discurso e prática. O educador não ensina ética por meio de prescrições morais, mas pela forma como se posiciona no mundo, pela maneira como escuta, dialoga e assume suas escolhas pedagógicas. A formação do caráter ocorre no espaço relacional da educação, no qual valores como justiça, respeito, solidariedade e compromisso social não são tematizados apenas em nível conceitual, mas vividos como experiências concretas. A ética torna-se, desse modo, inseparável do testemunho e da vida, concretizado também pelo exercício compartilhado da palavra. É precisamente nesse horizonte que a ética educativa exposta por Freire deixa de ser compreendida como um conjunto de normas abstratas e passa a afirmar-se como prática formativa encarnada na experiência. Quando os valores como justiça, respeito, solidariedade e compromisso social são vividos no cotidiano das relações educativas, a formação do caráter deixa de operar por mera transmissão discursiva e se realiza como processo histórico e existencial. A ética, nesse sentido, não é palavra oca nem enunciado moralizante, mas experiência viva de humanização em processo, na qual educadores e educandos se constituem mutuamente na tarefa de transformar a realidade através da práxis. Escreve o educador brasileiro:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2019b, p. 93).

Outro aspecto central destacado na obra freiriana é o vínculo entre ética e esperança. A educação libertadora pressupõe a crença na possibilidade de transformação do mundo e dos sujeitos que nele atuam. Sem essa abertura ao futuro, a prática pedagógica tende a reduzir-se a

um fatalismo<sup>86</sup> e à mera reprodução do existente. A esperança, contudo, não se confunde com ingenuidade ou voluntarismo; ela se sustenta na leitura crítica da realidade e na consciência dos limites históricos da ação humana. A esperança de que se fala aqui não se confunde com uma atitude passiva de quem apenas aguarda que algo aconteça. Trata-se de uma esperança ativa, um verbo, *esperançar*, que se traduz em movimento, iniciativa e compromisso. Esperançar é erguer-se diante da realidade, buscar caminhos, criar possibilidades e persistir mesmo diante das dificuldades. É avançar coletivamente, recusar a desistência e assumir, com outros, a tarefa de fazer diferente. Nessa perspectiva, a esperança só se realiza como prática transformadora, inseparável da ação consciente e do engajamento no mundo. Formar eticamente é, portanto, formar sujeitos capazes de agir no intervalo entre o que é e o que pode vir a ser.

Essa concepção ética dialoga profundamente também com a crítica ao tecnicismo educacional. Quando a educação é submetida exclusivamente a parâmetros de desempenho, produtividade e controle, perde-se de vista sua dimensão formativa mais profunda. A ética pedagógica libertadora resiste a essa redução ao reafirmar que educar é sempre um ato político e moral, no qual estão em jogo concepções de ser humano, de sociedade e de futuro. A formação do caráter não pode ser mensurada por indicadores externos, pois se realiza no tempo, na experiência e na responsabilidade assumida diante do outro.

A reconstrução de uma ética pedagógica à luz de Paulo Freire e do que estamos buscando defender nesta tese permite compreender a educação como um movimento de renovação do humano. A ética não se acrescenta ao processo educativo como complemento, mas constitui sua própria condição de possibilidade. Educar eticamente significa formar sujeitos capazes de reconhecer a dignidade do outro, de assumir a própria liberdade como compromisso e de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa. Trata-se, em última instância, de uma ética que se faz no caminho, no diálogo e na *práxis* transformadora, sempre aberta ao inédito que a história pode engendrar.

Ao buscarmos relacionar Bergson, Freire e ainda Spinoza, defendemos realmente que a ética não como um conjunto de prescrições exteriores à vida, mas um movimento interno de libertação, no qual o sujeito, ao compreender e intensificar sua potência de existir, torna-se capaz de agir com justiça no interior de um mundo em permanente transformação.

Com efeito, a aproximação entre as filosofias de Henri Bergson e de Paulo Freire, conforme já destacamos acima, permite compreender a ética como dimensão constitutiva da existência humana, inseparável do tempo, da experiência e da formação do caráter. Em ambos, a ética não

---

<sup>86</sup> Isto é o que escreve Freire como contrário da esperança.

se apresenta como um conjunto de prescrições normativas exteriores à vida, mas como um modo de relação com o mundo que se constrói na ação, na atenção e na responsabilidade assumida diante do outro. Essa concepção abre também um campo fértil para um diálogo com a ética de Baruch Spinoza (1632-1677), cuja filosofia oferece uma fundamentação ontológica rigorosa para pensar a ética como potência de existir e agir. É nesse horizonte que o diálogo com Spinoza se torna particularmente fecundo, esse pensador que foi estudado por nós sobretudo a partir de uma disciplina ministrada pelo professor Aimberê Quintiliano, revelando a importância de trazermos também a temática sobre o afeto na relação com a ética para esta tese.

Se em Freire e em Bergson a ética já se afirma, como base nas ontologias de ambos, como uma experiência vivida e como responsabilidade que se exerce no tempo e na relação com o outro, em Spinoza essas dimensões encontram também uma fundamentação ontológica precisa, ancorada na compreensão dos afetos como modos de variação da potência de existir e agir. A ética deixa então de ser pensada como um domínio separado da vida psíquica ou corporal e passa a ser compreendida como um trabalho rigoroso sobre os mecanismos afetivos que constituem o próprio sujeito. Ao inscrever a afetividade no âmbito do conhecimento e da análise racional, Spinoza permite pensar a formação ética não como repressão das paixões, mas como passagem da passividade à atividade, isto é, como conquista progressiva de maior potência de ação. Essa perspectiva prepara o terreno para compreender a ética, sobretudo no Livro III da obra *Ética* (Spinoza, 2018), como um projeto de inteligibilidade da vida afetiva, no qual a transformação de si e do mundo se torna inseparável do esforço, o *conatus*, pelo qual cada ser persevera em sua própria essência.

Para Spinoza, no Livro III da *Ética* (2018), a vida afetiva encontra-se intrinsecamente vinculada aos processos mentais. Não se trata de conceber os afetos como algo obscuro, irreduzível ao pensamento ou situado fora do domínio da razão, mas como processos naturais que podem ser compreendidos por meio do conhecimento e de uma análise racional rigorosa. Nesse sentido, a investigação ética assume a forma de uma verdadeira geometria da vida afetiva, isto é, de um esforço sistemático de inteligibilidade dos afetos, indispensável à constituição ética do sujeito. A ética diz respeito à capacidade de analisar os mecanismos afetivos, permitindo aos sujeitos não apenas transformar a si mesmos, mas também intervir no mundo de modo mais ativo e consciente. Vale ressaltar que, em Spinoza, a distinção conceitual entre *afecção* (*affectio*) e *afeto* (*affectus*) é fundamental. A afecção designa a passagem de um estado corporal a outro, enquanto o afeto corresponde à variação da potência de agir que acompanha essa passagem. O afeto, nesse sentido, não é uma representação, mas um modo de pensamento

que não representa nada em si mesmo. Esperança, angústia ou amor, por exemplo, não são representações, ainda que possam estar acompanhados de ideias da coisa esperada ou amada. Enquanto tais, são afetos que exprimem diretamente uma modificação da potência de existir.

Além disso, Spinoza distingue ainda os afetos das paixões. O ser humano é, por natureza, um ser afetivo, cujo corpo afeta outros corpos e é continuamente afetado por eles, fazendo da vida um campo dinâmico de forças. Quando os afetos resultam da ação de causas exteriores que não compreendemos adequadamente, eles se configuram como paixões, podendo diminuir ou limitar a potência de agir do sujeito. Nesse caso, o ser humano torna-se servo, na medida em que se deixa conduzir passivamente pelos afetos. Contudo, nem todos os afetos são paixões: alguns são ativos e expressam um aumento da potência de agir, abrindo caminho para a liberdade e para a beatitude. É nesse contexto que o conceito de *conatus* assume papel central. Conforme as Proposições 6 e 7<sup>87</sup> do Livro III da *Ética*, cada coisa se esforça, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser, e esse esforço não é outra coisa senão a sua própria essência atual. O *conatus* designa, assim, um processo dinâmico que exprime a essência mesma do ser humano, compreendido como potência de existir e de agir.

Se, em Freire, a ética pedagógica libertadora se enraíza na *práxis* transformadora e na conscientização do sujeito como ser histórico e inacabado, e se, em Bergson, a ética emerge da duração e da criação contínua que perpassa toda a natureza e ganha o agir humano, em Spinoza a ética também se inscreve no plano da imanência da natureza, recusando qualquer fundamento transcendente do bem, do mal ou da justiça. A ética espinosana não parte da distinção moral entre valores, mas da compreensão dos modos de existência e das forças que atravessam os seres singulares. Agir eticamente não significa obedecer às normas, mas aumentar a potência de existir, isto é, passar de um estado de passividade para um estado de atividade. E essa passagem é central para compreender o conceito espinosano de *conatus*. O ser humano, enquanto parte da Natureza, não é dotado de uma essência moral abstrata, mas é definido por sua potência singular de agir, que pode aumentar ou diminuir conforme os encontros que estabelece e os afetos que o atravessam. A ética, nesse sentido, não se funda em juízos normativos: o sujeito, a partir de critérios morais, avalia os modos de vida segundo suas capacidades de produzir alegria – isto é, de ampliar a potência de agir – ou tristeza – isto é, de reduzir tal potência.

---

<sup>87</sup> “Proposição 6. Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser. Proposição 7. O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual. [...] a potência ou o esforço pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que sua essência dada ou atual” (Spinoza, 2018. p. 105).

Essa concepção desloca profundamente a noção tradicional de liberdade. Para Spinoza, liberdade não é livre-arbítrio nem escolha entre alternativas contingentes, mas ação que decorre da necessidade interna da própria natureza do sujeito. É livre aquele que age a partir de causas que compreende, tornando-se causa adequada de seus próprios atos. E essa definição de liberdade encontra ressonância tanto em Bergson quanto em Freire. Em Bergson, a liberdade não se reduz à escolha racional entre possibilidades dadas, mas se realiza como criação de si no tempo; em Freire, a liberdade se manifesta na superação da adaptação passiva e na assunção crítica da própria condição histórica.

Desdobrando essas reflexões, vemos que a ética espinosana permite aprofundar a crítica às concepções moralistas e voluntaristas da educação. Se o ser humano é movido por afetos e desejos, a formação ética não pode operar pela simples transmissão de valores ou pela imposição de comportamentos desejáveis. Tal como indicam os textos analisados, uma ética fundada no medo, na culpa ou na obediência tende a produzir sujeitos submetidos, isto é, dominados por paixões tristes, incapazes de agir de modo autônomo. A formação do caráter, também através da educação, ao contrário, exige a criação de condições para que o sujeito aumente sua potência de compreender, agir e coexistir. Por isto, neste ponto, a convergência entre Spinoza e Freire torna-se particularmente fecunda. A pedagogia libertadora, ao insistir no diálogo, na escuta e na problematização da realidade, cria espaços em que os educandos podem transformar afetos de impotência em afetos de potências de reflexão e de ação. A conscientização, longe de ser um exercício puramente intelectual, envolve uma transformação afetiva profunda, na qual o sujeito passa a experimentar-se como capaz de pensar e de intervir consciente e autonomamente no mundo. Essa passagem da passividade à atividade, central na ética espinosana, pode ser lida também como relacionada ao núcleo ético da prática pedagógica freiriana.

Ao mesmo tempo, a ética de Spinoza ilumina a crítica bergsoniana aos automatismos morais. Bergson denuncia a redução da ação ética à aplicação mecânica de normas, Spinoza recusa a moral fundada em categorias fixas de bem e mal, mostrando que tais categorias expressam, muitas vezes, apenas juízos parciais derivados da imaginação. A ética, em ambos os casos, exige um esforço de compreensão do real que não se separa da experiência vivida e do tempo. Em Bergson, esse esforço se traduz na atenção à duração; em Spinoza, na passagem do conhecimento imaginativo ao conhecimento racional e reflexivo.

A introdução do pensamento espinosano no diálogo entre Bergson e Freire não opera como uma assimilação conceitual, mas como um aprofundamento ontológico da ética enquanto modo de existir. A ética deixa de ser compreendida como instância normativa ou pedagógica

externa à vida e passa a ser pensada como movimento interno de libertação, no qual o sujeito, ao aumentar sua potência de agir, torna-se capaz de viver de modo mais justo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Trata-se, portanto, de uma ética que não se ensina de forma heterônoma, mas se elabora dialogicamente, valorizando a autonomia do viver, do pensar e do agir. Assim, tal ética não se impõe, mas se constrói no tempo, na relação e na criação contínua da existência, compartilhada com os outros no mundo.

No nosso modo de ver, a leitura da ética espinosana, compreendida como expressão da potência de existir e de agir, permite também iluminar de modo decisivo a distinção bergsoniana entre moral fechada e moral aberta. Embora partam de ontologias distintas, Spinoza e Bergson convergem na recusa de uma moral fundada em normas transcendentais, em imperativos exteriores à vida ou em sistemas de obrigações abstratas. Em ambos, a ética emerge do interior da existência, como movimento imanente ao todo que se intensifica ou se empobrece conforme os modos de relação que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Em Spinoza, a passagem da paixão à ação – isto é, da inadequação à adequação – não se realiza por submissão a uma lei moral, mas pelo aumento da potência de compreender e de agir. A ética não consiste em reprimir desejos, mas em transformá-los, fazendo com que o *conatus* deixe de ser determinado por causas externas e passe a operar a partir de sua própria potência interna. Esse movimento não conduz a um ideal normativo de virtude, mas a um modo de vida mais ativo, mais livre e mais capaz de coexistência. A ética espinosana, portanto, não é uma moral do dever, mas uma ética da potência. É precisamente nesse ponto que se abre um campo de ressonância com a noção bergsoniana de moral aberta. Ao distinguir a moral fechada – fundada no hábito, na pressão social e na conservação do grupo – da moral aberta impulsionada por uma emoção criadora que rompe os limites do social instituído – Bergson desloca o problema ético do plano da obrigação para o da criação. A moral aberta não se impõe por coerção nem se sustenta por medo; ela nasce de um movimento interior que amplia o círculo da solidariedade e da justiça, abrindo o sujeito para a humanidade como um todo.

Em Spinoza, a ação ética corresponde ao aumento da potência de agir e à passagem da servidão à liberdade. Em Bergson a moral aberta corresponde a um alargamento da vida moral para além das estruturas fechadas da sociedade. Em ambos os casos, a ética não é resultado da conformidade a normas universais, mas expressão de uma vida que se intensifica e se expande. E a justiça, longe de ser aplicação de regras, torna-se criação contínua, sempre situada, sempre arriscada, sempre inacabada. Por outro lado, a moral fechada, tal como Bergson a descreve, encontra um paralelo evidente com aquilo que Spinoza identifica como vida dominada pelas

paixões tristes. Ambas se estruturam pela repetição, pelo medo da ruptura e pela necessidade de conservação de uma ordem estabelecida. A obediência, nesse contexto, substitui a responsabilidade; a conformidade, a liberdade. Já a moral aberta, assim como a vida ética ativa em Spinoza, exige um deslocamento afetivo profundo, bem como um aprofundamento da reflexão: não se trata apenas de compreender racionalmente o bem, mas de ser afetado por uma força que impulsiona à ação criadora orientada pelo trabalho da intuição filosófica.

Essa convergência prepara o terreno para a leitura d'*As duas fontes da moral e da religião*, na qual Bergson aprofunda a distinção entre moral de pressão e moral de aspiração. Esta última é justamente a moral aberta que, impulsionada por figuras excepcionais—santos, místicos, grandes criadores morais— não constitui um modelo a ser imitado mecanicamente, mas um chamado à criação ética. Como em Spinoza a liberdade não pode ser delegada nem transmitida, em Bergson a moral aberta não pode ser ensinada como doutrina: ela deve ser vivida como experiência inspirada por essas grandes personalidades morais.

Desse modo, a articulação entre Spinoza e Bergson permite compreender a ética não como sistema normativo, mas como movimento de libertação imanente à vida. A passagem da moral fechada à moral aberta, assim como a passagem da paixão à ação, não elimina os conflitos nem dissolve as tensões da existência, mas inaugura um outro modo de habitá-las. Trata-se de uma ética exigente, que não oferece garantias, mas convoca o sujeito a uma responsabilidade mais profunda diante do tempo, do outro e da própria vida.

Essa leitura aqui desenvolvida desloca definitivamente a ética do campo da obediência para o da criação, preparando o caminho para pensar, em Bergson, a moral aberta como expressão mais elevada de uma vida que, ao se intensificar, se torna capaz de colocar em prática a justiça, a liberdade<sup>88</sup> e a solidariedade.

Entre esses dois movimentos – o deslocamento da ética da obediência para a criação e a compreensão da educação como um espaço de formação da liberdade – inscreve-se a problemática da formação humana como passagem da moral fechada à experiência efetiva da

---

<sup>88</sup> Geovana Monteiro observa que no *Ensaio*, Bergson dialoga com as ciências psicológicas de sua época para mostrar que há um equívoco de base nelas: elas tratam os estados psíquicos como se fossem coisas mensuráveis, quantificáveis e justapostas no espaço. Como pode ser visto em: “É por não ver consistência na defesa da imutabilidade do ser que a filosofia bergsoniana então tentará superar a interpretação estática do real, natural à condição humana. Isto já é uma preocupação para Bergson desde sua primeira obra, o *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Ali o filósofo, voltado para o tema da liberdade, dialoga com as ciências psíquicas a fim de mostrar o suposto equívoco instalado na base das mesmas; equívoco que teria sido herdado da tradição associacionista britânica, cuja interpretação dos estados psicológicos se encerraria numa visão determinista dos processos mentais, analisando em termos quantitativos aquilo que, na perspectiva bergsoniana, apenas uma experiência qualitativa no fluxo da duração poderia evidenciar. Embora o *Ensaio* não seja uma obra de psicologia, mas de metafísica, a investigação psicológica ali desenvolvida será a base de toda reflexão futura de Bergson e será também ponto de partida para nosso estudo acerca de uma metafísica renovada” (Monteiro, G., 2014, p. 19).

liberdade. Se, em Bergson, a moral fechada corresponde a formas de vida regidas pela repetição, pela pressão social e pela adaptação a normas exteriores, a moral aberta emerge como experiência viva, criadora e expansiva, na qual a ação ética se enraíza na intensidade da vida e na capacidade de responder ao singular. É justamente nesse ponto que ética e educação se encontram de modo decisivo: formar humanamente não é moldar condutas segundo padrões fixos, mas criar condições para que o sujeito possa, no tempo vivido, tornar-se capaz de viver eticamente. Nesse sentido, educação deixa de ser um mecanismo de conformação moral e se afirma como um processo de abertura – abertura à duração, ao outro e à responsabilidade – no qual a ética não se ensina por prescrições, mas se encarna como experiência formativa que acompanha o devir da vida.

A articulação entre ética e educação à luz dos pensamentos de Henri Bergson, Paulo Freire e Baruch Spinoza permite compreender o processo educativo não como mera transmissão de conteúdos ou adaptação do indivíduo a normas sociais preestabelecidas, mas como um espaço privilegiado de formação do caráter, da liberdade e da responsabilidade. Em todos esses autores, a ética não aparece como um suplemento moral acrescentado externamente à educação, mas como uma de suas finalidades fundamentais. Educar implica intervir nos modos pelos quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com o tempo, com a vida e com os outros, orientando a formação humana para a construção de formas mais conscientes, críticas e abertas de existência.

Na perspectiva bergsoniana, a distinção entre moral fechada e moral aberta oferece uma chave decisiva para pensar as práticas educativas. A moral fechada, sustentada pelo hábito, pela repetição e pela pressão social, encontra correspondência em modelos educacionais centrados no controle, na padronização e na obediência. Como observa Bergson, trata-se de uma forma de organização social marcada pelo fechamento sobre si mesma, na qual os indivíduos se mantêm unidos por mecanismos de defesa e de conformidade, mais próximos da reação automática do que da liberdade efetiva. Bergson escreve:

A sociedade fechada é aquela cujos membros se mantêm entre si, indiferentes ao resto dos homens, sempre prontos a atacar ou a se defenderem-se, em obediência a uma atitude de combate. Tal é a sociedade humana quando sai das mãos da natureza. O homem estava feito para ela como a formiga para o formigueiro. Não devemos forçar talvez a analogia; mas devemos em todo caso notar que as comunidades de himenópteros se encontram no extremo de uma das duas principais linhas da evolução animal, como as sociedades humanas no extremo da outra, e que nesse sentido se contrabalançam. As primeiras têm sem dúvida uma forma estereotipada, ao passo que as outras variam; umas obedecem ao instinto, outras à inteligência. Mas se a natureza, precisamente porque nos fez inteligentes, nos deixou livres de escolher até um

certo ponto o nosso tipo de organização social, impôs-nos também que vivêssemos em sociedade (Bergson, 2019a, p. 257).

Transposta para o campo educativo, essa lógica de fechamento se traduz em práticas que priorizam a adaptação do sujeito a normas e expectativas previamente estabelecidas. Nesses modelos, o educando é conduzido a ajustar-se a expectativas externas, aprendendo a responder corretamente a comandos e avaliações, mas raramente sendo convidado a criar ou assumir responsabilidade por suas ações. A educação, nesse registro, tende a reproduzir automatismos morais e intelectuais, empobrecendo a experiência formativa.

A moral aberta, ao contrário, aponta para uma educação que se orienta pela criação, pela liberdade e pela abertura ao novo. Formar eticamente, nesse horizonte, não significa impor valores universais, mas criar condições para que o educando experimente a própria liberdade<sup>89</sup> como potência de agir no tempo. A educação torna-se um exercício de atenção à duração, no qual o aprender não se reduz à aquisição de saberes, mas se configura como processo de transformação do sujeito. Educar eticamente é permitir que o educando se torne capaz de romper com respostas prontas e de inventar modos mais justos de convivência. Esse movimento formativo, no entanto, não se esgota na interioridade do sujeito, mas projeta-se no modo como a própria vida social pode ser transformada.

Da sociedade fechada à sociedade aberta, da cidade à humanidade, nunca se passará por via de alargamento. Não são da mesma essência. A sociedade aberta é a que compreenderia em princípio a humanidade inteira. Sonhada, de longe em longe, por almas de elite, realiza alguma coisa de si mesma em sucessivas criações, cada uma das quais, por meio de uma transformação mais ou menos profunda do homem, permite superar dificuldades até então inultrapassáveis (Bergson, 2019a, p. 258).

---

<sup>89</sup> A crítica ao determinismo psicológico ocupa lugar central no pensamento de Henri Bergson, sobretudo a partir da noção de duração como experiência qualitativa e criadora do tempo. Ao recusar a explicação dos estados de consciência em termos mecânicos e previsíveis, Bergson afirma a liberdade como expressão de um eu profundo, cuja ação não pode ser deduzida de causas anteriores. Tal concepção é retomada por Geovana Monteiro ao destacar: “Ora, quando se discute a imprevisibilidade dos estados de consciência, o determinismo psicológico é o alvo direto da crítica em questão. Portanto, ao falar de criação imprevisível do novo, o que Bergson retoma é exatamente a noção de liberdade constitutiva de um eu profundo que se sabe livre ao destacar-se intuitivamente do estático, do intelectualmente previsível. Tal como a liberdade se expressa na obra de arte pelo ato criativo do artista, e como a obra realizada é sempre fruto de uma criação que, em seu fluxo, é imprevisível, ocorreria com o fluxo da vida psicológica, com a duração interior. O artista encerra na obra criada sua alma inteira, ou seja, não cria apenas com uma parte sua, a criação nasce de um absoluto. Isso ocorreria também, segundo Bergson, com a vida do espírito: um fluxo ininterrupto, imprevisível e irreversível. Nesta perspectiva, permanecemos este todo vivido, mas acrescentamos a cada vez algo novo a este todo por meio da criação contínua de nós mesmos” (Monteiro G., 2014, p. 123).

Essa compreensão da abertura ética como criação histórica encontra, no campo pedagógico, uma formulação particularmente potente na obra de Paulo Freire, para quem a educação é inseparável da ética e da política. Ao criticar a educação bancária, Freire denuncia práticas pedagógicas que produzem adaptação e submissão, mas não autonomia. A ética pedagógica libertadora, tal como desenvolvida por Freire, funda-se na *práxis*, na unidade entre ação e reflexão, e exige que o educando seja reconhecido como sujeito histórico capaz de compreender e transformar a realidade. Assim como em Bergson, a ética freiriana se opõe à repetição mecânica e afirma a criação como núcleo da experiência educativa.

A contribuição de Spinoza aprofunda essa compreensão ao oferecer uma ontologia da ética que ilumina o processo formativo. Em nossa leitura, se a ética espinosana se define como aumento da potência de existir e agir, a educação pode ser pensada como espaço de fortalecimento ou de enfraquecimento dessa potência. Práticas educativas baseadas no medo, na punição ou na humilhação produzem paixões tristes, diminuindo a capacidade de ação dos sujeitos e favorecendo a servidão. Em contrapartida, práticas educativas que estimulam a compreensão, a reflexão, o diálogo e a cooperação favorecem a passagem da passividade à atividade, tornando os educandos mais aptos a agir de modo autônomo e responsável.

Nesse sentido, a formação do caráter não pode ser entendida como moldagem comportamental, mas como transformação afetiva e intelectual profunda. O educador não atua como legislador moral, mas como mediador de experiências que possibilitam ao educando reconhecer-se como parte de um todo mais amplo e, ao mesmo tempo, como singularidade irrepetível. A ética, longe de ser ensinada como conteúdo, é vivida na relação pedagógica, no modo como o conhecimento é construído, no tipo de vínculo que se estabelece entre educador e educando, e na forma como os conflitos são enfrentados no cotidiano escolar.

Percebemos ainda nesse momento da tese que a articulação entre Spinoza e Bergson permite compreender melhor a educação como passagem da moral fechada à moral aberta. Em termos educativos, essa passagem não ocorre por decreto nem por reformas curriculares isoladas, mas por uma transformação do clima afetivo e relacional da escola. Assim como a moral aberta nasce de uma emoção criadora, a educação ética exige experiências que mobilizem os sujeitos para além do interesse individual ou da simples obediência. Acreditamos que se trata de formar sujeitos capazes de ampliar o círculo da justiça, reconhecendo no outro não uma ameaça, mas uma possibilidade de enriquecimento mútuo. Nessa perspectiva, a educação aparece como lugar privilegiado de resistência à automatização da vida. Em um contexto marcado pela racionalidade técnica, pela padronização dos processos educativos e pela redução do ensino a indicadores de desempenho, a articulação entre Bergson, Spinoza e também Freire

reafirma a centralidade da formação humana. A partir do que já ressaltamos, defendemos de fato nesta tese que educar eticamente significa apostar na capacidade dos sujeitos de criar, de julgar e de agir de modo livre no interior de uma realidade em permanente transformação.

Ao longo deste capítulo, buscamos pensar a ética não como um conjunto de prescrições normativas exteriores à vida, mas como dimensão constitutiva da existência humana, inseparável do tempo, da experiência e da formação do caráter. A partir do diálogo entre Henri Bergson, Paulo Freire e Spinoza, acreditamos que se tornou possível compreender melhor que a ética não se ensina por meio da imposição de valores ou da repetição de normas, mas se constrói no interior das práticas, das relações e dos modos de existir que a educação torna possíveis.

A distinção bergsoniana entre moral fechada e moral aberta revelou-se particularmente fecunda para pensar o campo educativo. A moral fechada, fundada no hábito, na pressão social e na conservação da ordem estabelecida, encontra expressão em práticas pedagógicas marcadas pelo controle, pela padronização e pela obediência. Em contrapartida, a moral aberta aponta para uma educação orientada pela criação, pela liberdade e pela ampliação do horizonte ético para além dos limites do grupo ou da tradição. Educar, nesse sentido, significa abrir espaço para que o novo possa emergir, reconhecendo o caráter imprevisível e criador da vida.

A ética pedagógica libertadora de Paulo Freire aprofundou essa perspectiva ao situar a educação no plano da *práxis* e da responsabilidade histórica. Ao recusar a neutralidade e denunciar práticas educativas que produzem adaptação, submissão e mesmo opressão, Freire reafirma a centralidade da formação ética como processo de conscientização e de autonomia. A educação, longe de ser um ato técnico, configura-se como um encontro ético, no qual educador e educando se constituem mutuamente como sujeitos capazes de intervir no mundo.

A contribuição de Spinoza, por sua vez, permitiu deslocar definitivamente a ética do campo do moralismo e da transcendência para o da imanência e da potência. Ao compreender o ser humano como *conatus*, como esforço de perseverança e de intensificação da vida, Spinoza oferece uma chave fundamental para pensar a formação ética como aumento da capacidade de agir e de compreender. Nesse horizonte, práticas educativas baseadas no medo, na punição ou na humilhação revelam-se eticamente empobrecedoras e devem ser combatidas, pois produzem paixões tristes e reforçam a servidão, enquanto práticas orientadas pela reflexão filosófica, pelo diálogo, pela cooperação e pela compreensão favorecem a passagem à ação consciente e à liberdade.

A articulação entre esses três pensadores nos permitiu conceber a educação como espaço privilegiado de transição da moral fechada para a moral aberta, da passividade para a ação

consciente, da adaptação para a criação. Tal transição não se realiza por meio de reformas normativas ou de métodos prescritos, mas por uma transformação profunda do modo como se vive a experiência educativa. A ética, nesse contexto, deixa de ser um conteúdo a ser transmitido e torna-se uma experiência a ser vivida, inscrita no tempo, na relação e na responsabilidade.

Devemos por fim ressaltar que a educação, quando pensada a partir de Bergson, Freire e Spinoza, não pode prescindir de uma concepção ética que reconheça a vida como criação e a liberdade como tarefa. Educar é assumir o risco do novo, aceitar a imprevisibilidade do processo formativo e apostar nas potências dos sujeitos de reinventarem a si mesmos em relação com o mundo. É nesse sentido que a ética da educação se revela não como um ideal abstrato, mas como uma prática viva, sempre inacabada, que se renova a cada encontro e a cada gesto pedagógico e da própria vida.

Ao preparar a passagem para o próximo tópico, permanece a exigência de aprofundar as condições pelas quais a educação pode efetivamente favorecer a abertura da vida, tornando-se espaço de justiça, liberdade e criação. A ética, longe de encerrar a reflexão, abre-se como horizonte permanente da formação humana, convocando a educação a permanecer fiel àquilo que nela há de mais essencial: a possibilidade de que a vida aprenda a criar-se a si mesma no tempo. Que tipo de formação é necessária para que o sujeito não apenas se adapte ao mundo tal como ele é, mas se torne capaz de acompanhá-lo em seu devir e de nele intervir criativa e corresponsavelmente? A sociedade contemporânea está preparada politicamente e quer discutir os temas trabalhados ao longo desse tópico na educação? Quais forças e potências para seu ofício os educadores brasileiros precisam e como o engajamento político pode colaborar neste sentido?

#### 4.3 A POLÍTICA: EM DEFESA DA DEMOCRACIA

Como pensar a política para além das instituições formais, a partir das forças vitais, afetivas e éticas que atravessam o viver em comum? Qual a reflexão política emerge quando se desloca o olhar do campo jurídico-institucional para o plano da vida, da duração e da criação? Pode a democracia ser pensada não como um estado alcançado, mas como um movimento sempre frágil, ameaçado e dependente de esforço ético contínuo?

A reflexão política no pensamento de Henri Bergson não se apresenta como um sistema normativo fechado, nem como uma teoria do Estado no sentido clássico. Ela emerge de maneira transversal, enraizada na própria ontologia da vida e na concepção de criação que atravessa toda a sua obra. Neste tópico, a análise será desenvolvida sobretudo a partir de uma leitura crítica de

*As duas fontes da moral e da religião* (2019a), com ênfase no capítulo IV. Compreender a política em Bergson exige deslocar o olhar do campo institucional estrito para o plano mais profundo das forças que animam o viver em comum, das tendências que atravessam as sociedades humanas e das possibilidades de transformação que nelas se inscrevem.

Esse deslocamento encontra respaldo no próprio gesto filosófico bergsoniano. No ensaio *A filosofia Francesa* (2006b), Bergson situa sua obra no interior de uma tradição que recusa o espírito de um sistema rígido e privilegia uma filosofia em contato constante com a vida, com a ciência e com a experiência concreta. Tal traço não é apenas estilístico, mas metodológico: trata-se de uma filosofia que busca acompanhar o movimento do real, evitando reduzi-lo a esquemas abstratos ou modelos fixos. Essa orientação explica por que, também no domínio político, Bergson não oferece receitas, mas ferramentas conceituais para pensar e agir em um mundo atravessado por tensões, conflitos e imprevisibilidades.

*As duas fontes da moral e da religião* (2019a) impõe-se no contexto dessa tese como uma obra decisiva para a compreensão da concepção política bergsoniana. A distinção entre sociedade fechada e sociedade aberta, longe de constituir uma tipologia sociológica, expressa duas tendências fundamentais da vida social: de um lado, a tendência à conservação, ao fechamento identitário, à hierarquia e à obediência; de outro, a tendência à abertura, à criação, à ampliação do vínculo humano para além dos limites do grupo. Como mostra Nadia Yala Kisukidi, em seu artigo *Criação, universalismo e democracia: a filosofia política de Bergson em As duas fontes da moral e da religião*, traduzido em 2022 aqui no Brasil, essa distinção não tem apenas alcance teórico, mas responde a uma preocupação prática explícita que consiste em investigar em que medida tais conceitos permitem intervir na realidade histórica concreta e enfrentar os impasses políticos do presente. A política, nesse sentido, não se separa da ética nem da metafísica. A possibilidade de transformação da ordem social está enraizada na própria estrutura do real, concebido por Bergson como criação contínua e imprevisível. A sociedade aberta não é um ideal abstrato a ser alcançado ao fim de um processo histórico linear, mas um movimento sempre frágil, sempre ameaçado de regressão, que exige esforço, invenção e vigilância constantes. Por isso, a filosofia política bergsoniana se constrói como um pensamento da tensão: entre fechamento e abertura, entre hábito e criação, entre pressão social e aspiração ética.

Essa dimensão ganha densidade quando articulada à problemática da liberdade e da emoção, tal como desenvolvida por David Lapoujade em sua leitura contemporânea de Bergson, dentre elas na sua obra *Potências do tempo* (2017). A liberdade, longe de ser entendida como escolha racional entre alternativas dadas, emerge como a capacidade de vivenciar a duração, de

romper com os automatismos sociais e responder ao mundo de maneira inventiva. As emoções profundas, nesse contexto, possuem uma dimensão intrinsecamente política, pois desorganizam as formas estabelecidas de perceber, julgar e agir, abrindo espaço para novas maneiras de habitar o mundo comum.

Com efeito, a política em Bergson não se reduz à esfera das instituições, mas diz respeito às condições mesmas de possibilidade de uma vida coletiva que não se deixa capturar pela lógica da conservação e da violência. Os direitos humanos e a crítica às formas modernas de dominação aparecem, em *As duas fontes da moral e da religião*, como tentativas históricas – sempre parciais e imperfeitas – de traduzir juridicamente e institucionalmente o impulso da moral aberta. Trata-se de um projeto político que não elimina o conflito, mas o reinscreve em uma dinâmica criadora, na qual a justiça não é mera aplicação de regras, mas esforço contínuo de abertura, reconhecimento e cuidado com o ser humano.

É a partir desse contexto que o presente tópico desenvolve a abordagem da questão política no pensamento de Bergson, articulando ontologia, ética e ação coletiva. Será analisado o lugar da política no interior da tradição filosófica francesa, tal como interpretada pelo próprio Bergson. E, também, será examinada a distinção entre sociedade fechada e sociedade aberta como eixo central de sua filosofia política. Por fim, serão exploradas as implicações contemporâneas dessa concepção, especialmente no que diz respeito à democracia, à educação e à formação de sujeitos capazes de resistir aos automatismos do mundo social e de sustentar práticas verdadeiramente criadoras.

À luz dessas considerações a reflexão sobre a política no pensamento de Henri Bergson deve ser compreendida como um fenômeno inseparável das formas de vida coletiva e dos modos pelos quais os grupos humanos produzem coesão, exclusão e pertencimento. Diferentemente das concepções que situam a política exclusivamente no âmbito do Estado ou das instituições formais, Bergson permite pensá-la a partir das dinâmicas afetivas, simbólicas e imaginárias que sustentam o viver-junto. É nesse sentido que a distinção entre sociedade fechada e sociedade aberta se revela particularmente fecunda para interpretar as formas contemporâneas de participação política e de exercício democrático.

Lembramos que a noção bergsoniana de “sociedade fechada” caracteriza-se pela predominância do hábito, da repetição e da obediência às normas impostas pelo grupo. Sua coesão se mantém por mecanismos quase automáticos de identificação e exclusão, nos quais a pressão social exerce um papel central. Nessa perspectiva, a política tende a assumir uma orientação conservadora, marcada pela manutenção da ordem e pela defesa de identidades rígidas. Já a sociedade aberta, ao contrário, não se define por fronteiras fixas nem por

pertencimentos estáveis, mas por um movimento de abertura que ultrapassa os limites do grupo e se orienta para a humanidade como um todo. Trata-se de uma política que não se funda na coerção, mas na adesão ética, na criação e na capacidade de transformação.

Essa tensão entre fechamento e abertura pode ser pensada como uma chave interpretativa para compreender determinadas manifestações políticas no espaço público contemporâneo. Esse artigo mostra como práticas comunicacionais aparentemente marginais – como a circulação de memes políticos – mobilizam afetos coletivos, produzem identificação grupal e participam da construção de um imaginário compartilhado. Ainda que o foco do texto não seja Bergson, a compreensão do riso como fenômeno social, desenvolvida pelo filósofo em *O riso* (2018), oferece elementos importantes para pensar o alcance político dessas práticas. E para Bergson o riso é essencialmente social porque pressupõe um grupo, uma cumplicidade implícita, um acordo silencioso entre aqueles que riem. Esse caráter coletivo do riso revela sua função normativa, pois ele atua como um mecanismo de correção dos desvios em relação às expectativas do grupo. Quando transposto para o campo político, esse aspecto evidencia como determinadas formas de humor e sátira podem tanto reforçar os automatismos da sociedade fechada quanto, em certas circunstâncias, desestabilizá-los. O riso pode funcionar como instrumento de conformação social, mas também como fissura, ao expor a rigidez, a hipocrisia ou o caráter mecânico de determinadas práticas de poder.

É nesse ponto que a noção bergsoniana de democracia pode também associar-se, segundo pensamos, a essa reflexão. Em *As duas fontes da moral e da religião*, a democracia aparece como o regime político que, ao menos em intenção, se distancia mais radicalmente das determinações naturais da sociedade fechada. Ela não elimina o conflito nem dissolve as tensões sociais, mas cria condições institucionais para que a abertura permaneça possível, exigindo vigilância constante contra a recaída nos automatismos do fechamento. Por isso, a democracia não se apresenta como um estado alcançado de uma vez por todas, mas como “um ideal” – “uma direção”, inseparável da abertura ao futuro e da criação histórica. Nesse sentido, Bergson afirma que “é óbvio que nela devemos ver simplesmente um ideal, ou antes uma direção, segundo a qual encaminhar a humanidade” (Bergson, 2019a, p. 272), acrescentando que a democracia se introduz no mundo, antes de tudo, “como um protesto contra formas intoleráveis de sofrimento e injustiça” (Bergson, 2019a, p. 272).

O artigo “A discussão política por meio de memes” desenvolvido pela Fernanda Ceretta permite observar como, no espaço das redes, emergem formas de participação política que escapam aos canais tradicionais e mobilizam dimensões afetivas e simbólicas frequentemente negligenciadas pelas teorias clássicas da democracia. A circulação de conteúdos cômicos, ao

articular crítica, identificação e partilha, evidencia que a vida política contemporânea não se sustenta apenas por argumentos racionais ou deliberações formais, mas também por emoções, imagens e narrativas que produzem sentido coletivo. Sob a perspectiva bergsoniana, tais fenômenos podem ser compreendidos como expressões ambíguas: por um lado, reforçam pertencimentos tribais e polarizações próprias da sociedade fechada; por outro, podem abrir espaços de questionamento e desnaturalização do poder instituído. A política, assim compreendida, não se reduz à oposição entre governo e oposição, nem à alternância de forças no interior do Estado. Ela se enraíza nas formas cotidianas de sensibilidade e de racionalidade, nos modos de perceber o outro e de reagir às injustiças vividas. Quando essas reações permanecem presas ao automatismo do riso fácil, da zombaria ou da repetição acrítica, corre-se o risco de reforçar o fechamento. Contudo, quando tais manifestações se tornam ocasião para interromper o hábito, provocar reflexão e suscitar indignação ética, elas podem operar como pequenas aberturas na estrutura social.

Desse modo, a democracia, em Bergson, não pode ser pensada apenas como um conjunto de procedimentos formais, mas como uma experiência viva que depende da capacidade coletiva de resistir à mecanização da vida social. Em um mundo marcado pela aceleração, pela saturação de imagens e pela simplificação dos discursos políticos, o pensamento bergsoniano convida a recolocar no centro da reflexão democrática a dimensão da criação, da duração e da abertura ao imprevisível. A política torna-se, então, menos um campo de gestão do já dado e mais um espaço de invenção do comum. É nesse ponto que se torna possível explicitar a passagem da liberdade e da ética para o campo da política no pensamento de Henri Bergson. Essa que não se dá por um acréscimo temático, mas como consequência necessária da própria estrutura do agir humano. Se a liberdade, enquanto criação de si no tempo, implica responsabilidade, então essa responsabilidade não pode permanecer confinada à interioridade do sujeito. A ação livre, ao inscrever-se no mundo comum, torna-se inevitavelmente política, ainda que não assuma, de imediato, a forma de uma militância explícita ou de uma tomada de posição institucional.

Em Bergson, a política não é pensada como técnica de governo nem como simples administração da vida coletiva. Ela se enraíza na maneira como os indivíduos se relacionam entre si no tempo e na forma como as sociedades se organizam a partir de determinados modos de vida. A distinção entre moral fechada e moral aberta, apresentada em *As duas fontes da moral e da religião*, oferece uma chave hermenêutica para compreender esse movimento. Como já foi exposto nessa tese, a moral fechada sustenta formas de organização social marcadas pela

repetição, pela obediência e pela pressão do grupo; a moral aberta, ao contrário, introduz a possibilidade de criação e de ampliação da vida comum.

A política que emerge da moral fechada tende a estruturar-se segundo lógicas de conservação. Seu objetivo principal é garantir a coesão do grupo, mesmo que, para isso, seja necessário sacrificar a singularidade e a liberdade dos indivíduos. Trata-se de uma política da segurança, do controle e da previsibilidade, que se alimenta do medo da diferença e da necessidade de manter intactas determinadas formas de organização social. Dessa forma, a liberdade aparece como ameaça, pois introduz a imprevisibilidade e desestabiliza os automatismos que asseguram a ordem estabelecida.

A moral aberta, por sua vez, funda uma outra relação com o político. Ela não nega a vida coletiva, mas a reconduz ao movimento criador da vida. A política que dela decorre não se limita à manutenção da ordem, mas se abre à possibilidade de transformação. Trata-se de uma política que reconhece a liberdade como princípio constitutivo da vida social e que, por isso mesmo, não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou a normas fixas. A democracia, nesse contexto, não é apenas uma forma de governo, mas uma maneira de intervir e de viver o tempo comum.

A liberdade política, tal como pode ser pensada a partir de Bergson, não se confunde com a mera possibilidade de escolha entre alternativas pré-definidas. Ela exige condições que permitam aos sujeitos participarem efetivamente da construção do comum. Isso implica tempo para refletir, para escutar e para criar respostas que não estejam previamente determinadas. A política democrática exige um ritmo próprio, distinto do tempo homogêneo que organiza os processos técnicos e administrativos.

Essa reflexão torna-se particularmente relevante em contextos marcados pelo avanço de formas autoritárias de organização social. O autoritarismo não se impõe apenas por meio da força, mas também pela naturalização de modos de vida que reduzem a experiência do tempo e empobrecem a consciência. Ao estimular respostas automáticas, polarizações simplificadoras e soluções rápidas para problemas complexos, tais formas de organização dificultam o exercício da liberdade e enfraquecem a vida democrática.

A democracia, enquanto expressão política da liberdade, implica a necessidade de resistir continuamente às tendências opressoras. Resistir não significa apenas opor-se a determinadas decisões ou governos, mas cultivar modos de vida que preservem a possibilidade da criação. A liberdade política não se exerce apenas nos momentos extraordinários de mobilização, mas no cotidiano das relações sociais, na maneira como os sujeitos se posicionam diante do outro e do mundo comum. Essa compreensão da política como extensão da liberdade

ética permite reconhecer o papel central das instituições formativas na sustentação da democracia. Entre elas, a escola pode ocupar um lugar privilegiado. A educação não é politicamente neutra, pois participa da formação das disposições que orientam o agir dos sujeitos no espaço público. Ao mesmo tempo, ela não pode ser partidária nem polarizada, como se observa na contemporaneidade; se assim for, ela é idolatria e não educação. Uma escola organizada exclusivamente segundo critérios de desempenho, padronização e controle tende a reproduzir uma moral fechada, preparando indivíduos para a adaptação e não para a criação. Por outro lado, uma educação que reconhece o tempo próprio da formação e valoriza a experiência vivida contribui para o fortalecimento da vida democrática. Ao favorecer o diálogo, a escuta e a reflexão, a escola pode tornar-se um espaço de aprendizagem da liberdade política. Não se trata de instrumentalizar a educação para fins ideológicos, mas de reconhecer que formar sujeitos livres é condição para a existência de uma democracia viva.

A liberdade política que buscamos defender nesta tese não é um direito garantido por decretos, mas uma conquista permanente, que exige cuidado e atenção constantes. Ela se fragiliza sempre que o tempo da vida comum é submetido à lógica da urgência e da eficiência. Preservar a democracia implica, portanto, preservar espaços e tempos nos quais a criação possa ocorrer, nos quais o novo possa emergir sem ser imediatamente capturado por esquemas de controle, mas, ao mesmo tempo, sem ser o novo que surge sem fundamento, somente pelo ímpeto de mudança. Se faz necessário o novo que respeite a história e a educação.

Essa reflexão prepara o terreno para a última parte do percurso aqui desenvolvido nesta tese. Se a liberdade funda a ética e se desdobra na política, torna-se necessário pensar o papel da educação como compromisso social. A escola aparece não apenas como instituição de ensino, mas como espaço de mediação entre a experiência singular da liberdade e a construção do mundo comum. Com isso, torna-se possível deslocar o foco da análise para o campo educacional, compreendendo a formação como condição de sustentação da vida democrática.

A compreensão da liberdade como experiência ontológica, ética e política conduz, de modo inevitável, à reflexão sobre a educação enquanto compromisso social. Se a liberdade não é um atributo abstrato do sujeito, mas uma criação que se realiza no tempo vivido, então as condições sociais e institucionais nas quais esse tempo se organiza tornam-se decisivas. A educação, nesse horizonte, não pode ser pensada como instância neutra ou meramente instrumental, pois participa diretamente da formação das disposições que tornam possível – ou não – o exercício da liberdade.

Essa relação entre liberdade, ética, política e educação aparece de maneira significativa em diferentes momentos da obra de Bergson. Em *Le bon sens et les études classiques*, por

exemplo, o filósofo critica uma formação reduzida ao acúmulo mecânico de conteúdos e defende uma educação voltada para a constituição do discernimento, da sensibilidade moral e da capacidade de julgamento diante das exigências da vida coletiva. O “bom senso”, nesse contexto, não se identifica com uma racionalidade utilitária ou meramente calculadora, mas com uma disposição capaz de equilibrar inteligência e sensibilidade, permitindo ao sujeito orientar-se de maneira ética no interior da experiência social. A educação assume, assim, uma função formativa que ultrapassa a simples instrução técnica, participando da constituição de sujeitos capazes de agir de maneira livre e responsável.

Tal problemática reaparece, em outra perspectiva, em *As duas fontes da moral e da religião*, obra na qual Bergson distingue a moral fechada, fundada na pressão social, no hábito e na conservação do grupo, da moral aberta, ligada à criação, à abertura ao outro e ao impulso vital da humanidade. Essa distinção permite pensar que os processos educativos podem tanto reforçar formas de adaptação e automatismo social quanto favorecer experiências formativas mais abertas à criação, à liberdade e à responsabilidade ética. Nesse sentido, a educação não diz respeito apenas à transmissão de conhecimentos socialmente legitimados, mas também à formação das disposições espirituais e morais que tornam possível uma vida coletiva menos submetida à rigidez dos automatismos sociais.

A reflexão bergsoniana permite, portanto, compreender a educação como um espaço decisivo na constituição das condições éticas e políticas da liberdade. Isso significa reconhecer que a formação humana não se reduz à preparação funcional para o desempenho social ou econômico, mas envolve a criação de condições para que o sujeito possa desenvolver modos mais conscientes, criativos e responsáveis de participação no mundo comum.

Pensar a educação a partir da liberdade implica, antes de tudo, reconhecer que formar não é moldar. A formação humana não se reduz à transmissão de conteúdos, à aquisição de competências ou à adaptação a exigências externas. Ela diz respeito ao modo como o sujeito se constitui no tempo, integrando experiências, elaborando sentidos e construindo uma relação singular consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A liberdade, enquanto criação de si na duração, exige um processo formativo que respeite o tempo próprio do amadurecimento humano.

Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida apenas como espaço de instrução, mas como lugar de mediação entre a experiência singular da vida e o mundo comum. É no interior da instituição escolar que muitas crianças, jovens e adultos têm um contato mais sistemático com formas de organização científicas do tempo, da linguagem, do saber, das relações sociais e da política. Quando esse espaço é estruturado exclusivamente segundo lógicas

de aceleração, mensuração e controle, o tempo da formação tende a ser reduzido a um tempo homogêneo, incompatível com a experiência da liberdade e essa foi uma crítica levantada desde o capítulo 2 dessa tese.

A liberdade não se desenvolve bem em ambientes marcados pela pressa constante e pela fragmentação da experiência. Ela exige continuidade, atenção e possibilidade de retorno reflexivo sobre o vivido. Uma educação comprometida com a liberdade precisa criar condições para que o educando possa experimentar o tempo de outra maneira, não apenas como sucessão de tarefas e avaliações, mas como processo no qual o aprender se integre bem à vida e se desenvolva bem em termos gnosiológico, ético, estético e político. Trata-se de reconhecer que o conhecimento não se acumula como objetos justapostos, mas se constrói no interior de uma duração que se conserva e se transforma no sentido do autoconhecimento e na relação solidária com o outro e com o mundo.

Dessa forma, articular a filosofia de Bergson ao campo educacional mostra que a formação da liberdade não ocorre por imposição externa, nem por simples concessão de escolhas formais. Oferecer opções previamente delimitadas não garante o exercício da liberdade se o sujeito não desenvolveu a capacidade de agir de maneira criadora e responsável. A educação, nesse sentido, não pode confundir liberdade com permissividade, nem autonomia com ausência de orientação. Formar para a liberdade implica acompanhar o sujeito em seu processo de constituição, favorecendo a integração de suas experiências e o desenvolvimento de uma atenção mais profunda ao vivido. E essa atenção ao tempo da formação torna-se ainda mais relevante quando se considera o papel social da escola em contextos marcados por desigualdades. Para muitos sujeitos, a instituição escolar é um dos poucos espaços em que a vida pode ser pensada para além da urgência da sobrevivência imediata. Reduzir a escola a um lugar de treinamento funcional significa negar a esses sujeitos a possibilidade de uma formação mais ampla, capaz de ampliar horizontes e criar condições para o exercício mais amplo e profundo da liberdade. A educação, enquanto compromisso social, não pode abdicar dessa responsabilidade.

Ao mesmo tempo, pensar a liberdade na educação implica reconhecer que a escola é atravessada por tensões e contradições próprias da vida social. Ela não se situa fora da sociedade, mas no interior dela, refletindo seus conflitos, valores e limites. Uma educação comprometida com a liberdade não ignora essas tensões, mas as assume como parte do processo formativo. O conflito, quando elaborado no tempo e na relação, pode tornar-se ocasião de aprendizagem ética e política, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de agir no mundo comum de maneira mais consciente e responsável. Dessa forma, a liberdade aparece como critério crítico

para avaliar práticas educativas. Sempre que a formação se reduz à repetição de modelos, à padronização de trajetórias ou à submissão a métricas externas, o espaço da criação tende a se estreitar. A educação, nesse caso, corre o risco de reproduzir uma moral fechada, preparando indivíduos para a adaptação e não para a participação ativa na vida social. Cultivar a liberdade implica resistir a essas tendências, preservando espaços de experiência nos quais o novo possa emergir, conjugando essa liberdade com consciência e responsabilidade.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central nesse processo. Ao organizar tempos, espaços e relações, participa diretamente da formação das disposições éticas e políticas dos sujeitos. Uma escola que valoriza o diálogo, a escuta e a continuidade da experiência aberta à criação autônoma e responsável contribui para o fortalecimento da vida democrática, não por meio de discursos abstratos, mas pela vivência cotidiana de relações mais abertas e conscientes. A liberdade não é um conteúdo a ser ensinado, mas uma experiência a ser vivida de modo diferenciado.

Voltemos à discussão sobre a compreensão da educação como compromisso social que permite articular, de modo mais amplo, a liberdade individual e a vida coletiva. A formação da liberdade não é um empreendimento solitário; ela se dá no interior de relações, instituições e práticas sociais que podem favorecer ou sufocar a criação. Reconhecer essa dimensão coletiva da liberdade não significa negar a singularidade do sujeito, mas situá-la em um horizonte mais amplo, no qual o agir individual participa da construção do mundo comum.

Ao pensar a educação a partir da liberdade, torna-se possível superar dicotomias que frequentemente empobrecem o debate educacional, como a oposição entre formação individual e responsabilidade social, ou entre autonomia e compromisso coletivo. A liberdade, enquanto criação no tempo, não se opõe ao social; ela o transforma. Formar sujeitos livres é, ao mesmo tempo, formar sujeitos capazes de participar criticamente da vida comum, assumindo a responsabilidade por suas escolhas e por suas consequências. A educação aparece, assim, como um conjunto de vivências onde a liberdade pode ser cultivada de maneira concreta e situada. E no caso da educação escolar, não se trata de idealizar a escola nem de atribuir-lhe uma missão redentora, mas de reconhecer seu papel na formação das condições que tornam possível uma vida mais aberta à criação consciente. A liberdade, enquanto experiência viva, exige cuidado, tempo e compromisso – elementos que não podem ser garantidos individualmente, mas que dependem de escolhas sociais e políticas.

Aprofundar essa reflexão sobre a liberdade a partir da educação implica reconhecer que a formação humana não se esgota na aquisição de saberes, mas envolve a construção de modos de existir. A liberdade, nesse horizonte, não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo,

sempre inacabado, que se realiza no tempo e nas relações. Compreender a educação como compromisso social implica em assumir a tarefa de criar condições para que esse processo possa ocorrer, preservando a dignidade do humano e a abertura da vida ao novo.

A distinção entre ser parte e ter parte na vida democrática é essencial para a compreensão contemporânea da política. Essa diferença, longe de ser apenas semântica, toca o núcleo do problema político atual: a possibilidade de participação efetiva *versus* a mera inclusão formal na democracia. Tal distinção encontra ressonância nas reflexões desenvolvidas por Henri Bergson acerca da moral, da democracia e da vida coletiva. Ser parte pode significar apenas integrar um coletivo por pertencimento identitário, por adesão automática a discursos, símbolos ou posições previamente dadas. Nessa forma de participação, o indivíduo se reconhece no grupo, mas não necessariamente exerce uma ação criadora consciente sobre o mundo comum. Ter parte, ao contrário, implica na participação ativa, no envolvimento ético e na responsabilidade pelo coletivo. Trata-se de uma inserção que exige esforço, discernimento e abertura ao outro – características que, em Bergson, só podem emergir quando se rompe com o automatismo do hábito e da obediência.

Essa distinção permite compreender como democracias podem manter suas formas institucionais ao mesmo tempo em que perdem sua vitalidade interna. Quando a participação política se reduz à repetição de gestos mecânicos – votar, compartilhar *slogans*, reproduzir discursos – sem que haja um engajamento efetivo com a criação do comum, a democracia passa a funcionar segundo a lógica da sociedade fechada exposta por Bergson. Ela se conserva formalmente, mas se esvazia por dentro. É nesse ponto que a reflexão bergsoniana se mostra particularmente contemporânea: o perigo político maior não está apenas na supressão explícita das instituições democráticas, mas na sua mecanização, isto é, na transformação da vida política em um conjunto de reflexos condicionados.

Essa leitura abre caminho para o diálogo com o livro *Como as democracias morrem* (2018), de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt. Os autores demonstram que, nas democracias contemporâneas, o colapso democrático raramente ocorre por meio de golpes abruptos ou rupturas institucionais evidentes. Ao contrário, as democracias tendem a morrer lentamente, a partir da erosão gradual de normas, práticas e disposições éticas que sustentam o jogo democrático. O ataque não se dirige, em primeiro lugar, às leis ou constituições, mas aos costumes políticos, à tolerância mútua e ao reconhecimento do outro como um semelhante. Conforme a leitura bergsoniana, podemos dizer que esse processo corresponde ao triunfo progressivo da sociedade fechada no interior de formas que ainda se autodenominam democráticas. O fechamento não se manifesta apenas na exclusão explícita, mas na rigidez dos

discursos, na incapacidade de escuta, na substituição do debate pela hostilidade automática, além de roubo provocado por uma das coisas mais valiosas da vida: o tempo. A política passa a operar segundo esquemas previsíveis, reativos, nos quais a criação dá lugar à repetição e a aspiração ética é sufocada pela pressão do grupo.

Dialogando com essa perspectiva, a *Ética* de Spinoza nos permite compreender como as práticas cotidianas de participação – mediadas por linguagem, símbolos e afetos coletivos – podem tanto fortalecer quanto fragilizar a democracia. Quando essas práticas reforçam a identificação cega com um grupo ou uma narrativa única, produzem um tipo de pertencimento que dispensa reflexão, responsabilidade e enfraquece a sensibilidade ao outro. Trata-se de uma participação sem duração efetiva, marcada pela instantaneidade e pela reação, que se alinha ao diagnóstico de Bergson sobre a ação não livre: uma ação que responde mecanicamente às solicitações do meio, sem passar pelo crivo do eu profundo.

Em *Como as democracias morrem* (Levitsky; Ziblatt, 2018), esse fenômeno aparece sob a forma da normalização de discursos autoritários, da tolerância crescente a práticas antidemocráticas e da corrosão dos freios informais e formais que limitam o poder. Não é necessário que os cidadãos deixem de participar; basta que participem de modo esvaziado, sem criação consciente, sem abertura, sem responsabilidade, sem disposição para o risco ético que toda democracia viva exige. Podemos inferir que a democracia não desaparece de uma vez: ela se transforma em caricatura de si mesma. Nesse contexto, a contribuição bergsoniana permite radicalizar essa análise ao recolocar a questão no plano da vida. Uma democracia permanece viva quando é capaz de acolher a imprevisibilidade, a diferença e o conflito sem reduzi-los a esquemas fixos. Quando as condições sociais, institucionais ou simbólicas impedem essa abertura, o que se compromete não é apenas o funcionamento do regime político, mas a própria experiência democrática enquanto prática cotidiana de criação do comum. Em *As duas fontes da moral e da religião*, no capítulo 4, Bergson descreve a democracia como a forma política mais próxima da moral aberta, justamente porque ela se funda no reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos e na possibilidade permanente de transformação da vida coletiva. Nesse sentido, liberdade, igualdade e fraternidade não aparecem como princípios isolados ou meramente jurídicos, mas como expressões de um mesmo impulso ético. A liberdade relaciona-se à capacidade criadora do sujeito e à recusa do automatismo social; a igualdade decorre do reconhecimento de que todas e todos participam de uma mesma humanidade; e a fraternidade constitui o elo afetivo e espiritual que impede que a democracia se reduza a um simples equilíbrio formal de interesses. Bergson afirma, inclusive, que a democracia é de essência religiosa, não no sentido confessional, mas no sentido de uma espiritualidade profunda no

sentido em que se orienta pela abertura ao outro e pela superação das formas fechadas de exclusão, de opressão e mesmo de violência. Assim, a vitalidade democrática depende da preservação dessa abertura moral capaz de sustentar o dissenso, a pluralidade, a invenção do novo e sobretudo o amor universal. Quando a vida política se fecha em identidades rígidas, discursos de ódio ou mecanismos de exclusão, a democracia perde precisamente aquilo que a caracteriza como experiência viva. É nesse horizonte que se tornam pertinentes as aproximações com análises contemporâneas, como as desenvolvidas em *Como as democracias morrem*, uma vez que o enfraquecimento da tolerância mútua e das práticas de reconhecimento do outro ameaça não apenas as instituições democráticas, mas os próprios vínculos éticos que sustentam a convivência coletiva.

A reflexão desenvolvida até aqui permite avançar para um ponto decisivo: a democracia, tanto em Bergson quanto nas análises contemporâneas, não se sustenta exclusivamente por sua arquitetura institucional, mas por disposições éticas, afetivas e simbólicas que escapam à codificação jurídica. Essa constatação atravessa o pensamento crítico elaborado em *Como as democracias morrem*, no qual Steven Levitsky e Daniel Ziblatt demonstram que o colapso democrático, nas sociedades atuais, tende a ocorrer quando normas informais – como a tolerância mútua entre adversários e a contenção no uso do poder institucional – deixam de operar como freios ético-políticos. O enfraquecimento dessas normas não implica, de imediato, a suspensão das eleições, das constituições ou dos parlamentos; ao contrário, tais estruturas permanecem ativas, ainda que progressivamente esvaziadas de seu sentido democrático. Essa análise, de fato, vai ao encontro das ideias de filosofia política desenvolvidas por Henri Bergson, sobretudo quando se considera sua crítica aos automatismos sociais e à tendência das instituições de se tornarem fins em si mesmas.

Em Bergson, a democracia pode ser pensada como uma tentativa histórica de inscrever, no plano institucional, algo da moral aberta – isto é, do movimento de expansão do vínculo humano para além dos limites do grupo fechado. Contudo, essa tentativa permanece – quase sempre – precária. As instituições democráticas, uma vez estabilizadas, tendem a fundamentar-se em hábitos, procedimentos e rotinas que passam a funcionar de maneira quase automática. Quando isso ocorre, a democracia deixa de ser experiência viva e passa a operar segundo a lógica da repetição, da previsibilidade e da obediência formal. O diagnóstico de Levitsky e Ziblatt explicita esse processo ao mostrar como líderes eleitos democraticamente podem, pouco a pouco, subverter o espírito das instituições sem abolir suas formas. A erosão democrática se dá por meio da normalização de práticas antes consideradas inaceitáveis: o ataque sistemático a adversários políticos, a instrumentalização das leis, o enfraquecimento da imprensa e a

redução da política a uma lógica de inimigos. Levitsky e Ziblatt (2018) descrevem esse movimento ao analisar o primeiro ano do governo Trump:

O primeiro ano de Donald Trump no cargo seguiu um roteiro semelhante. Como Alberto Fujimori, Hugo Chávez e Recep Tayyip Erdoğan, o novo presidente dos Estados Unidos começou seu mandato lançando ataques retóricos contundentes contra seus adversários. Chamou a mídia de “inimiga do povo americano”, questionou a legitimidade de juízes e ameaçou cortar o financiamento federal de cidades de grande importância. Previsivelmente, esses ataques desencadearam desânimo, choque e ódio em todo o espectro político (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 196).

À luz do pensamento de Henri Bergson, tais práticas podem ser compreendidas como a vitória progressiva da sociedade fechada no interior do que em princípio se considera democracia, uma vez que substituem a abertura criadora do agir político pela rigidez defensiva, pela obediência e pela produção sistemática de inimigos. Esse movimento não se impõe apenas de cima para baixo, a partir das elites políticas, mas encontra sustentação em disposições coletivas marcadas pelo medo, pela rigidez identitária e pela dificuldade de lidar com a alteridade. A política passa, então, a ser vivida menos como espaço de criação do comum e mais como arena de reafirmação automática de pertencimentos. A ação política, nesses termos, deixa de ser livre no sentido bergsoniano, pois já não emerge do “eu profundo”, atravessado pela duração e pela memória, mas responde mecanicamente, através do “eu superficial” às pressões do meio social.

*Como as democracias morrem* evidencia que a sobrevivência das instituições não garante, por si só, a sobrevivência da democracia enquanto forma de vida. Essa distinção é fundamental para a compreensão do problema político contemporâneo. A democracia pode continuar existindo juridicamente ao mesmo tempo em que se torna incapaz de produzir abertura, diálogo e reconhecimento mútuo. Em termos bergsonianos, trata-se de uma democracia que preserva sua casca institucional, mas perde o impulso criador que a animava.

A contribuição de Bergson permite aprofundar o diagnóstico apresentado por Levitsky e Ziblatt ao recolocar a questão no plano da vida. A morte da democracia não é apenas um fenômeno político-institucional, mas um processo que envolve a perda da capacidade coletiva de simpatia, de entrar no movimento do outro sem reduzi-lo a um esquema prévio. Onde a simpatia é substituída pela hostilidade automática, instala-se o fechamento; onde o fechamento se torna regra, a democracia se converte em mecanismo de exclusão legitimada. Nesse sentido, a crise democrática contemporânea pode ser interpretada como uma crise da política. O tempo da política passa a ser dominado pela urgência econômica, pela reação imediata e pela lógica

do evento isolado, em detrimento de uma experiência temporal mais espessa, capaz de sustentar processos de formação, de escuta e de transformação. Podemos inferir que a política se acelera e empobrece; multiplica-se em gestos, mas perde profundidade. Tal diagnóstico aproxima Bergson das análises contemporâneas que identificam na aceleração e na superficialização do debate público fatores decisivos para o desgaste democrático.

A partir dessa articulação, torna-se possível afirmar que a defesa da democracia não pode limitar-se à preservação de suas regras formais. Ela exige um trabalho contínuo de recriação das disposições éticas que a tornam possível. Em Bergson, esse trabalho não se realiza por meio da imposição de normas, mas pela abertura a experiências que interrompem o automatismo e reativam a potência criadora da vida social. A democracia, assim compreendida, não é um estado alcançado, mas uma tarefa incessante – sempre ameaçada, sempre por fazer.

O percurso desenvolvido neste capítulo, mas principalmente nesse tópico permitiu compreender que, no pensamento de Henri Bergson, política e educação não constituem domínios separados ou justapostos, mas desdobramentos necessários de uma mesma compreensão da vida enquanto criação no tempo. Se a liberdade, em Bergson, não é um atributo abstrato do sujeito, mas uma experiência vivida que se realiza na duração, então suas implicações éticas e políticas não podem ser pensadas como acréscimos externos à existência humana. A política emerge como extensão da liberdade ética no interior do mundo comum, enquanto a educação aparece como uma das mediações fundamentais por meio das quais a liberdade, a ética e a política podem e devem ser cultivadas almejando a concretização do bem.

A distinção entre sociedade fechada e sociedade aberta mostrou-se decisiva para compreender tanto os impasses quanto as possibilidades da vida democrática. A sociedade fechada, sustentada pela repetição, pelo hábito e pela pressão do grupo, tende a organizar a vida coletiva segundo lógicas de conservação que reduzem a liberdade à adaptação. A sociedade aberta, por sua vez, não se apresenta como um ideal plenamente realizável, mas como um movimento frágil e sempre ameaçado, que exige esforço contínuo para resistir à mecanização da vida social. A democracia, nesse contexto, não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos formais; ela se configura como uma experiência viva, dependente da capacidade dos sujeitos de participarem criativa e responsavelmente pela construção do mundo comum.

Ao articular o pensamento bergsoniano com os processos de fechamento da democracia, especialmente em nossa atualidade, tornou-se possível evidenciar que o seu enfraquecimento deste regime político não se dá apenas pela supressão de instituições, mas pela perda progressiva das disposições éticas que a sustentam. A normalização do automatismo, da reação imediata, da hostilidade ao outro, da busca pelo poder e pela supremacia econômica, tudo isto

empobrece a experiência política ao reduzir o tempo da ação coletiva a um tempo homogêneo e acelerado, o tempo do negócio, incompatível com a duração própria da liberdade e da construção do bem comum. Sob essa perspectiva, a crise democrática pode ser compreendida como uma crise da experiência do tempo, na qual a criação cede lugar à repetição e a abertura ao fechamento. É nesse ponto que a educação assume um papel central. Longe de ser politicamente neutra, ela participa diretamente da formação das disposições que orientam o agir dos sujeitos no espaço público. Uma educação organizada segundo critérios de eficiência, produtividade, majoração econômica e controle tende a reproduzir os mecanismos da moral fechada, preparando indivíduos para a adaptação a formas dadas de organização social. Ao reduzir o tempo da formação a um tempo mensurável e fragmentado, ela dificulta a experiência da liberdade compartilhada com os outros, experiência que é criação de si, bem como convívio respeitoso, responsável e fraterno. Quando isto acontece, conseqüentemente, há um empobrecimento da vida democrática.

Por outro lado, uma educação que reconhece o tempo próprio da formação e valoriza a experiência da liberdade vivida e compartilhada pode tornar-se um espaço privilegiado de aprendizagem da liberdade ética e política. Ao favorecer a continuidade da experiência, o diálogo, a escuta e a reflexão crítica, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de resistir aos automatismos sociais e de participar de maneira responsável da vida comum. Acreditamos que isso implica reconhecer que a formação da liberdade é condição para a existência de uma democracia viva.

A articulação entre política e educação, tal como pensada a partir de Bergson, permite superar dicotomias recorrentes no campo educacional, como a oposição entre formação individual e responsabilidade social. A liberdade, enquanto criação no tempo, não se opõe ao social; ela o transforma. Colaborar na formação de sujeitos livres implica colaborar na formação de sujeitos capazes de reconhecer-se como parte de uma história comum e de assumir a responsabilidade por suas escolhas e por seus efeitos no mundo compartilhado.

A política, entendida como extensão da liberdade ética, exige condições sociais e institucionais que preservem o tempo da criação. A educação, enquanto compromisso social, aparece como um dos espaços nos quais essa tarefa pode ser assumida de maneira concreta e situada. Preservar a democracia implica preservar espaços de formação nos quais a vida não seja reduzida à adaptação, mas permaneça aberta à invenção do novo e à corresponsabilidade pelo bem coletivo.

Essa compreensão prepara o terreno para o desenvolvimento seguinte da tese, no qual a educação será pensada de modo mais detido como espaço de resistência aos automatismos do

mundo contemporâneo e como possibilidade de sustentar, no cotidiano, uma experiência de liberdade que não se esgota na interioridade do sujeito, mas se realiza na construção contínua do mundo comum. É possível pensar a educação como compromisso social quando a própria democracia depende, em sua vitalidade, das disposições éticas e temporais que a escola ajuda a formar – isto é, da capacidade de resistir aos automatismos do fechamento e sustentar, no cotidiano, uma abertura criadora ao mundo comum?

#### 4.4. A EDUCAÇÃO ENQUANTO *PRÁXIS* E COMPROMISSO SOCIAL

Em que medida a distinção entre moral fechada e moral aberta oferece uma chave conceitual para analisar práticas educativas que ora conservam, ora transformam as estruturas sociais? Que concepção de compromisso social emerge quando a educação é pensada como criação de condições para a liberdade, e não como mera transmissão de conteúdo ou adequação funcional? De que maneira a educação dos povos originários, ao compreender a formação como responsabilidade compartilhada da comunidade, tensiona a lógica individualizante da educação ocidental contemporânea?

Pesquisar sobre o compromisso social da educação exige, antes de tudo, afastar a compreensão de que se trata de um acréscimo externo à prática pedagógica, como se o social viesse depois, por opção ou engajamento voluntário. Ao contrário, o compromisso social constitui uma dimensão imanente ao próprio ato de educar, uma vez que toda ação educativa se inscreve no tempo histórico, atravessa relações coletivas e produz efeitos que extrapolam a esfera individual. Educar é sempre agir no mundo comum, e é precisamente por isso que a educação não pode ser pensada como atividade neutra, técnica ou desinteressada.

O compromisso social não se confunde com militância episódica, nem somente com a adoção de conteúdos sociais no currículo, mas diz respeito à responsabilidade inerente ao gesto educativo enquanto ação que forma modos de sentir, de perceber, de pensar e de agir. Não se trata apenas do que se ensina, mas do tipo de humanidade que se cultiva e das formas de vida que se tornam possíveis a partir dessa formação. A educação assume um papel decisivo na manutenção ou na transformação das estruturas sociais, ainda que tal papel nem sempre seja explicitado.

À luz desse argumento, o pensamento de Henri Bergson oferece uma chave conceitual fecunda para repensar o compromisso social da educação. Ao conceber a vida como duração, criação e imprevisibilidade, Bergson desloca a ação humana do registro da repetição mecânica para o da invenção contínua. A ação livre, longe de ser um ato isolado da consciência, é sempre

criação de si no tempo e, justamente por isso, carrega consigo uma dimensão de responsabilidade. Toda liberdade, enquanto criação real, implica consequências que se prolongam para além do sujeito que age. Se a ação humana se dá no interior de uma duração compartilhada, então nenhuma criação permanece restrita à interioridade. A liberdade, tal como pensada por Bergson, inscreve-se necessariamente no mundo comum, afetando outros, modificando ritmos, abrindo ou fechando possibilidades. Nesse sentido, a passagem da ética para o campo do social e político não representa uma ruptura no pensamento bergsoniano, mas uma consequência de sua ontologia e de sua ética. A criação, ao acontecer no tempo vivido, torna-se sempre também um fato social.

Essa compreensão encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire, para quem toda ação humana é, inevitavelmente, uma ação no e com o mundo. Ao conceber a *práxis* como unidade indissociável entre reflexão e ação, Freire explicita que a liberdade não se realiza na interioridade isolada do sujeito, mas na transformação das condições concretas da existência coletiva. Em Bergson e em Freire a ação livre é sempre histórica, situada e relacional, implicando responsabilidade ética diante do outro e do mundo comum que se constrói no tempo. Aplicada ao campo educacional, essa compreensão permite pensar o compromisso social não como um dever imposto de fora, mas como desdobramento da própria natureza da ação humana que, como já discutimos, já é em si mesma educativa, na medida em que o ser humano como ser social e cultura sempre está no horizonte vivo da educação. Educar é intervir na duração do outro, acompanhar processos de formação que não podem ser totalmente previstos ou controlados.

Quando a educação se reduz à adaptação, à repetição de modelos fixos ou à mera transmissão de conteúdos, o que se perde não é apenas a vitalidade do processo pedagógico, mas a própria possibilidade de uma ação verdadeiramente criadora no interior da vida social. Nesse contexto, a educação dos povos originários oferece um horizonte fecundo de reflexão. Em uma conversa com a professora Heloisa Helena Fonseca do Nascimento, que atua na educação no norte do país, foi possível compreender que, entre os povos originários, a formação se organiza a partir de uma lógica distinta da individualização moderna: educar é uma responsabilidade (com)partilhada, sustentada pela comunidade como um todo. Nessa perspectiva, as crianças não pertencem apenas às suas famílias, mas ao coletivo. Não se educa um filho para si, mas para o mundo, de modo a fortalecer a continuidade da vida comum e a energia vital que se transmite, se renova e se prolonga nas gerações.

Na pesquisa *O ensino da história, dos mitos e das memórias do povo Guarani na Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá*, desenvolvida por Jéssica Lícia da

Assumpção (Assumpção, 2021), fica explícito que a formação não se restringe à instituição escolar, mas se realiza no cotidiano da vida comunitária, envolvendo a família, a rede de parentesco, os mais velhos, as lideranças e o próprio território. A educação dos povos originários constitui-se como responsabilidade compartilhada, orientada pela transmissão dos saberes ancestrais, pela oralidade, pela memória, pelos rituais e pelos modos de viver que garantem a continuidade e o bem-estar do grupo<sup>90</sup>. Como podemos perceber, educar não é preparar o indivíduo para adaptar-se a um modelo externo, mas inseri-lo, desde cedo, em uma rede de relações éticas, simbólicas e afetivas que o vinculam à história coletiva. Reconhecer essa dimensão implica afirmar que todos somos, de diferentes modos, responsáveis pela formação das crianças e das gerações em constituição, não apenas pelo que ensinamos explicitamente, mas pelos modos de vida que sustentamos e pelos valores que encarnamos no tempo comum. Articular educação e compromisso social à luz de Bergson implica reconhecer que formar é sempre criar condições para compreendermos que algo novo pode emergir no tempo comum e que somos corresponsáveis por isto. Trata-se de uma responsabilidade que não se esgota na eficácia dos métodos nem na adequação às demandas institucionais, mas que se orienta pela fidelidade à vida enquanto movimento, abertura, criação, liberdade e compromisso. É nesse horizonte que esse tópico se inscreve, buscando compreender o compromisso social da educação como expressão de uma ética da criação e de uma responsabilidade que nasce do próprio dinamismo do viver.

Ao compreender a educação como ação situada no tempo e no mundo comum, o compromisso social deixa de ser um atributo adicional para tornar-se uma exigência interna do próprio processo formativo. Não se trata, portanto, de acrescentar à educação uma finalidade social externa, mas de reconhecer que toda ação educativa, enquanto prática que incide sobre a formação do humano, já participa de uma dinâmica coletiva que ultrapassa o indivíduo. Educar é sempre agir sobre modos de vida, e é justamente por isso que a educação carrega, desde sua origem, uma responsabilidade que não pode ser neutralizada.

Essa perspectiva ganha maior densidade quando pensada à luz da filosofia de Henri Bergson, sobretudo a partir do modo como o autor articula liberdade, moralidade e vida social. Em Bergson, a ação humana não pode ser reduzida a uma resposta automática a normas ou a determinações exteriores; ela se inscreve na *duração* como criação real, como expressão de um eu que se faz no tempo. No entanto, essa criação nunca ocorre no vazio: toda ação livre emerge

---

<sup>90</sup> As discussões sobre memória, ancestralidade e modos de existência dos povos originários também aparecem nas reflexões de José Vicente de Souza Aguiar, especialmente em *Narrativas sobre os povos indígenas na Amazônia* (2012), obra que contribui para pensar a pluralidade das experiências culturais e educativas na Amazônia.

em um campo de relações, afetando outros e sendo por eles afetada. Dessa forma, a reflexão ética se desdobra, inevitavelmente, em uma dimensão social.

À luz da filosofia bergsoniana, essa dimensão social não se limita apenas às relações humanas. A própria vida aparece, sobretudo em *A evolução criadora* e em *As duas fontes da moral e da religião*, como um movimento contínuo de criação no qual os seres não existem de maneira isolada, mas participam de uma mesma realidade vital. A consciência dessa vinculação ontológica amplia o horizonte da responsabilidade, fazendo com que a liberdade humana não possa ser pensada dissociada do cuidado para com o mundo vivo no qual ela se realiza. Nesse sentido, a responsabilidade ética e política torna-se também responsabilidade ambiental, pois a ação humana incide sobre as condições mesmas da vida compartilhada.

A crise contemporânea evidencia, de modo particularmente intenso, essa interdependência. A devastação ambiental, a exploração ilimitada dos recursos naturais e a submissão da natureza à lógica estritamente utilitária e capitalista revelam não apenas um problema técnico ou econômico, mas uma determinada forma de relação com a vida, marcada pela fragmentação e pelo enfraquecimento da percepção de pertencimento ao todo. Em diálogo com Bergson, pode-se compreender que a inteligência, quando desvinculada de uma abertura intuitiva à vida, tende a transformar a natureza em objeto de cálculo e de domínio. A educação, nessa perspectiva, assume um papel decisivo ao possibilitar experiências formativas capazes de restaurar a sensibilidade para com a duração da vida e para com a corresponsabilidade que une os seres humanos ao mundo que habitam.

Assim, o compromisso social da educação não se restringe à formação para a convivência democrática ou para a participação política, embora também as inclua. Ele envolve igualmente a formação de uma consciência ética capaz de reconhecer a inserção do humano em uma realidade vital mais ampla, na qual liberdade, criação e cuidado se entrelaçam. A educação, enquanto experiência de formação do sensível, do pensamento e da ação, pode tornar-se, então, espaço de resistência às formas de vida orientadas exclusivamente pela utilidade, reabrindo a possibilidade de uma relação mais atenta, criadora e responsável com os outros, com a natureza e com a própria vida. Essa passagem torna-se particularmente explícita no capítulo IV de *As duas fontes da moral e da religião*, no qual Bergson desloca o problema da moral do plano exclusivamente psicológico para o horizonte da vida coletiva. Ao distinguir entre moral fechada e moral aberta, o filósofo não descreve apenas dois tipos de comportamento moral, mas duas maneiras distintas de inserção do humano no social. Como vimos, a moral fechada, sustentada pelo hábito, pela pressão do grupo e pela necessidade de conservação, organiza-se em torno da repetição e da obediência; ela garante a coesão social, mas o faz ao preço da rigidez, da exclusão

e da limitação do novo. Já a moral aberta, rompe com a lógica da obrigação imposta e se funda em um impulso criador que se comunica por contágio, por apelo e por abertura. Trata-se de uma moral que não se impõe por regras, mas se irradia como força viva, capaz de ampliar os limites do grupo e de reconfigurar as formas de convivência. Nesse sentido, Bergson insere a ética no movimento da vida, fazendo da moral aberta uma expressão direta do *elã vital* que atravessa a história humana.

Assim, a partir dessa distinção, o compromisso social não pode mais ser pensado como simples adesão a normas morais preexistentes, mas como participação ativa em um processo de abertura do social. A ação verdadeiramente livre, ao escapar da repetição mecânica dos hábitos, torna-se capaz de introduzir fissuras nas estruturas fechadas, abrindo espaço para novas formas de relação, solidariedade e justiça. É precisamente esse movimento que confere à ética bergsoniana uma dimensão profundamente política, ainda que não formulada nos termos tradicionais da filosofia política.

No campo da educação, essa reflexão adquire especial relevância. Uma prática educativa orientada exclusivamente pela moral fechada tende a reproduzir comportamentos, adaptar sujeitos às estruturas existentes e assegurar a manutenção da ordem social. Já uma educação inspirada na lógica da moral aberta compromete-se com a criação de condições para que a liberdade possa emergir como experiência vivida, capaz de transformar não apenas o indivíduo, mas o próprio tecido social. Nesse horizonte, o compromisso social da educação não se define pela transmissão de valores previamente estabelecidos, mas pela aposta na potência criadora do humano em relação com os outros. As reflexões desenvolvidas por Luciana Pacheco Marques, Sandrelena da Silva Monteiro e Cristiane Elvira de Assis Oliveira na pesquisa *O tempo na produção em educação: reflexos na/da escola* (2010) trazem contribuições importantes para esta tese, especialmente no que se refere às concepções de tempo na educação. As autoras aprofundam esse debate ao evidenciar como a predominância de um tempo linear, cronometrado e normatizado na organização escolar tende a reforçar práticas educativas adaptativas, reguladas pela repetição e pelo controle. Ao problematizar essa temporalidade homogênea e apontar para a necessidade de reconhecer o tempo vivido, experienciado e múltiplo, as autoras aproximam-se de uma compreensão da educação como processo aberto, situado e relacional. Nessa perspectiva, educar não significa apenas cumprir etapas previamente definidas, mas criar condições para que diferentes ritmos, durações e experiências possam emergir no interior da vida escolar, favorecendo formas de aprendizagem que escapam à mera reprodução. Ao deslocar o foco do tempo espacializado para o tempo da experiência concreta, o texto dialoga diretamente com a noção bergsoniana de duração e reforça a compreensão da

educação como prática social comprometida com a criação, a liberdade e a transformação do viver em comum.

Essa compreensão do tempo educativo como experiência viva e plural cria as condições para uma inflexão decisiva da reflexão: a passagem da problemática temporal para o campo ético e social propriamente dito. Se a educação, ao reconhecer diferentes ritmos e durações, se afasta da lógica da mera reprodução, ela se aproxima, ao mesmo tempo, da exigência ética de abertura ao outro e ao imprevisível que caracteriza a vida em comum. Sob essa perspectiva, o pensamento bergsoniano permite aprofundar a análise, ao articular a experiência do tempo à distinção entre moral fechada e moral aberta. A educação deixa então de ser pensada apenas como organização de processos formativos e passa a ser compreendida como espaço privilegiado de exercício da liberdade, no qual se decide, cotidianamente, a possibilidade de sustentar práticas criadoras ou de reforçar automatismos sociais.

A leitura do capítulo IV de *As duas fontes da moral e da religião* permite compreender a educação como uma prática ética e socialmente comprometida. Trata-se de sustentar, no interior do processo formativo, a tensão entre conservação e criação, entre fechamento e abertura, reconhecendo que é dessa tensão que nasce a possibilidade de uma vida social mais ampla, mais justa e mais viva. A distinção bergsoniana entre moral fechada e moral aberta, apresentada nesse capítulo, oferece um critério decisivo para pensar o compromisso social da educação para além da lógica da adaptação e da funcionalidade. Permite, assim, compreender que o compromisso social, em Bergson, não se confunde com conformidade às normas vigentes, mas se realiza precisamente quando a ação humana se torna capaz de suspender automatismos e abrir o social ao novo. A moral aberta não se impõe por obrigação, mas se comunica por apelo, por irradiação de um impulso vital que convoca o outro à participação. Trata-se de uma ética que se enraíza na vida enquanto criação e que, por isso mesmo, possui um alcance eminentemente social e político, ainda que Bergson não a formule nos termos clássicos da teoria política. É a partir dessa compreensão que as reflexões de Jan Masschelein e Maarten Simons – na obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2018) e as aulas ministradas sobre a educação brasileira pelos professores André Silva Martins, Maria Zélia Maia de Souza e Maximiliano Valério López – encontram ressonância profunda com o pensamento bergsoniano.

Ao defenderem a escola como uma invenção histórica responsável por oferecer tempo livre (*skholé*), os autores acima citados deslocam a educação da lógica da produção, da utilidade imediata e da adaptação social.

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”. Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir (Masschelein; Simons, 2018, p. 9).

Como podemos perceber a partir dessa citação, a escola, tal como a concebem, não se define pela transmissão eficiente de competências, mas pela criação de um tempo e de um espaço de suspensão – suspensão das determinações sociais, econômicas e familiares que fixam os sujeitos a identidades, trajetórias e destinos previamente dados. Vale ressaltar que essa suspensão não significa isolamento do mundo, mas uma forma específica de relação com ele. Ao retirar provisoriamente o educando do tempo linear da causalidade – passado que determina e futuro que pressiona –, a escola cria um tempo outro no qual o presente pode ser vivido como abertura. Nesse sentido, podemos inferir que o tempo escolar como *skholé* se aproxima da duração bergsoniana: não um tempo mensurável, produtivo ou funcional, mas um tempo vivido e qualitativo. A escola, enquanto espaço de suspensão, torna-se assim condição de possibilidade para o desdobramento na educação daquilo que Bergson compreende como ação livre. Ao interromper a repetição automática dos papéis sociais, a escola permite que o sujeito não seja apenas aquilo que já é ou aquilo que se espera que venha a ser. Ela cria as condições para que sua liberdade se efetive deixe de ser um conceito abstrato e se manifeste como experiência concreta no tempo comum que é duração. É precisamente nesse ponto que o compromisso social da educação se revela: não na reprodução da ordem social, mas na abertura de um espaço-tempo no qual essa ordem pode ser questionada, transformada e recriada. Além disso, quando Masschelein e Simons afirmam que a escola é uma questão pública porque oferece algo “para todos e para ninguém em particular” (Masschelein; Simons, 2018, p. 169), eles a inserem no horizonte do comum. A matéria escolar, ao ser retirada de seus usos sociais imediatos e instrumentais, é disponibilizada como bem comum, deixando de pertencer a um grupo específico e se abrindo à apropriação criadora por parte das novas gerações. Essa desprivatização do mundo encontra eco direto na moral aberta bergsoniana, que rompe os limites do grupo fechado e amplia a concepção da pertença.

A escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de realização da moral aberta no interior da vida social. Ao invés de formar sujeitos ajustados a funções previamente determinadas, ela pode sustentar experiências de atenção, estudo e prática que favorecem a

emergência da criação, da liberdade responsável e do pensamento crítico. O compromisso social da educação, nessa perspectiva, não reside na adequação às demandas do mercado ou às expectativas imediatas da sociedade, mas na responsabilidade de manter aberta a possibilidade de criação no tempo comum, valorizando a duração.

Ao articular Bergson a Masschelein e Simons, queremos tornar possível pensar a educação como uma prática que, ao mesmo tempo, suspende e cria: suspende os automatismos da moral fechada e cria condições para a emergência de formas mais amplas, profundas e significativas de convivência. O compromisso social da educação aparece, então, como uma expressão de uma ética da abertura, na qual educar é sustentar, no interior das instituições, a possibilidade de que a vida social não se feche sobre si mesma.

Retomando mais uma vez a articulação entre a filosofia de Henri Bergson e o pensamento de Paulo Freire, vemos que isto nos permite aprofundar ainda mais a compreensão do compromisso social da educação como prática que se enraíza na liberdade, na responsabilidade e na abertura do mundo comum. Tanto no pensamento bergsoniano quanto no freiriano, a ação humana não pode ser reduzida a um gesto adaptativo ou técnico; ela se constitui, particularmente na filosofia educacional de Freire, como *práxis*<sup>91</sup>, isto é, como ação reflexiva que transforma simultaneamente o sujeito e a realidade histórica na qual ele se insere. Nessa perspectiva, educar é sempre um ato situado, ético e político.

Como também vimos antes, a crítica freiriana à educação bancária revela com clareza os efeitos de uma pedagogia orientada pela lógica da moral fechada, tal como descrita por Bergson. Ao transformar o educando em um receptor passivo de conteúdos, a educação bancária reforça hábitos, naturaliza estruturas e reproduz relações de dominação. Trata-se de uma prática que opera pela repetição, pela obediência e pela adaptação, assegurando a coesão de uma ordem social já dada, mas ao custo da supressão da liberdade criadora. Diante dessa perspectiva, o compromisso social da educação se esvazia, pois a escola passa a funcionar como instância de

---

<sup>91</sup> Em Paulo Freire, a noção de *práxis* não se reduz à ação instrumental nem à aplicação mecânica de um saber previamente constituído, mas designa a unidade indissociável entre ação e reflexão crítica sobre o mundo. Pronunciar a própria palavra implica um gesto ativo de leitura e de transformação da realidade, no qual consciência, linguagem e ação se coimplicam. A *práxis* freiriana supõe a superação da passividade e da adaptação acrítica, exigindo do sujeito um engajamento reflexivo que converte a experiência vivida em possibilidade histórica de libertação, sempre mediada pelo diálogo e pela problematização do real. Tarcísio Santos Pinto e Pedro Perissinotto explicitam essa concepção do seguinte modo: “O cerne de empreitada freiriana é que o oprimido pronuncie verdadeiramente a *sua palavra*, pronunciando o seu mundo compartilhado em ‘diálogo’ com os outros. Para tanto, é necessário que ele se conscientize de suas condições de existência, que ele se conscientize dos sentidos e dos vínculos das palavras com o mundo, quando o pronuncia e age sobre ele. Assim, fica claro que esse processo jamais ocorrerá na passividade. Somente por meio de uma postura ativa – no aguçamento, na ampliação e no aprofundamento de sua ‘curiosidade’ (cf. FREIRE, 2007, pp. 31 e 32) conectada à problematização e à reflexão do real – que o oprimido poderá transformar sua ação num efetiva ‘práxis’ e, junto com seus companheiros e companheiras, promover a ‘conscientização’ necessária à sua libertação” (Santos Pinto; Perissinotto, 2021, p. 3).

conservação e não como espaço de abertura. Em contraposição à “educação bancária”, a pedagogia freireana afirma “a educação como prática da liberdade”, fundada no diálogo, na problematização do mundo e na consciência histórica. Tal como a moral aberta bergsoniana, essa prática não se impõe por coerção, mas se constrói na relação viva entre sujeitos que compartilham um mundo e se reconhecem como capazes de transformá-lo. O diálogo, em Freire, é uma aposta na potência criadora do humano. Educar, nesse sentido, é criar condições para que novos modos de existência possam emergir no interior da vida social.

Essa convergência, conforme igualmente ressaltamos antes, torna-se ainda mais evidente quando se considera a centralidade do tempo na reflexão freiriana. Assim como Bergson critica a fragmentação do tempo em instantes mensuráveis, Freire denuncia os efeitos de uma educação que desconsidera o devir e historicidade concreta da experiência humana. A aprendizagem, para ele, não ocorre fora do tempo vivido, mas no interior de processos históricos marcados por contradições, lutas e possibilidades. Nesse ponto, a duração bergsoniana e a historicidade freireana se encontram: ambas recusam a ideia de formação como percurso linear e previsível, afirmando a educação como processo aberto, inacabado e criador.

Pensamos também que valeria a pena ainda relacionar os pensamentos de Freire e de Bergson com a concepção de escola defendida por Jan Masschelein e Maarten Simons, já que esta reforça, como assinalamos igualmente, a compreensão do espaço-tempo escolar como lugar de suspensão das determinações sociais imediatas. Tal suspensão, longe de significar neutralidade, cria as condições para que o mundo possa ser apresentado como problema, e não como destino pré-determinado. É precisamente esse gesto que Freire identifica como condição da conscientização: a possibilidade de tomar distância crítica em relação à realidade para, a partir dela, reinventá-la. A escola, enquanto espaço de tempo livre, pode tornar-se um lugar privilegiado de *práxis* educativa, no qual a moral fechada da adaptação cede lugar à abertura do pensamento crítico e da ação transformadora.

Desse modo, o compromisso social da educação, pensado a partir do diálogo entre Bergson, Freire e Masschelein/Simons, não se reduz à formação de sujeitos ajustados a um projeto social previamente definido. Ele se realiza na sustentação de práticas educativas que mantêm aberta a possibilidade de transformação do mundo comum. Trata-se de uma responsabilidade que não se esgota na transmissão de saberes, mas que se expressa na criação de condições para que educandos e educadores possam experimentar a liberdade como criação no tempo, assumindo, juntos, as consequências éticas e políticas dessa criação.

Nessa tese queremos defender que educar com compromisso social implica resistir às formas de fechamento – sejam elas técnicas, institucionais ou ideológicas – que capturam a

educação e a reduzem à funcionalidade, assim como ao mercado. À luz de Bergson, Freire, Masschelein e Simons, a educação aparece como prática viva, histórica, aberta e compromissada com o mundo comum, na qual a liberdade não é um ideal abstrato, mas uma experiência a ser cultivada no interior da vida coletiva e pública. A educação pode afirmar-se como força de renovação social, mantendo-se fiel à vida enquanto criação e possibilidade.

Ao longo deste capítulo, buscamos mostrar que o compromisso social da educação não pode ser compreendido como um atributo secundário ou como uma exigência externa imposta à prática pedagógica. Deve tornar-se, ao contrário, de uma dimensão constitutiva do próprio ato educativo, uma vez que educar é sempre agir no tempo comum, afetando modos de vida, relações e possibilidades de existência. A educação, enquanto prática humana situada, inscreve-se inevitavelmente no campo da ética e do social, tornando impossível qualquer pretensão de neutralidade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível explicitar o tensionamento entre a concepção de compromisso social da educação aqui desenvolvida e a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, posteriormente consolidada e modificada pela Lei nº 14.945/2024 e pela Base Nacional Comum Curricular. Embora a legislação apresente como princípios a flexibilização curricular, o protagonismo juvenil e a adequação da escola às novas demandas do século XXI, é necessário interrogar criticamente os pressupostos éticos e temporais que sustentam essa reorganização da experiência escolar. A Lei nº 14.945/2024 representa uma tentativa de reorientar o Ensino Médio brasileiro, recuperando a centralidade da formação geral, da experiência educativa e do desenvolvimento humano integral, em resposta às críticas dirigidas à racionalidade instrumental e à fragmentação curricular introduzidas pela Lei nº 13.415/2017.

Essa Lei nº 13.415/2017 redefinia o currículo do Ensino Médio ao fragmentá-lo entre uma formação geral básica reduzida e itinerários formativos orientados por áreas do conhecimento, assim como pela formação técnica e profissional. Tal estrutura desloca o eixo da educação escolar para uma lógica de escolha precoce, de projeção antecipada de trajetórias e de adequação a finalidades externas ao próprio processo formativo. Sob a ótica bergsoniana, esse movimento reforça uma concepção de tempo linear e finalístico, no qual a educação deixa de ser vivida como duração – processo aberto, imprevisível e criador – para tornar-se preparação instrumental para um futuro previamente imaginado. Essa racionalidade pode ser compreendida à luz do que Bergson caracteriza como moral fechada: uma organização da vida social fundada na repetição, na adaptação e na conservação das estruturas existentes. Ao privilegiar competências mensuráveis, resultados de aprendizagem e itinerários orientados pela

empregabilidade, o Novo Ensino Médio corre o risco de converter a formação em mecanismo de ajustamento, reduzindo a educação a um dispositivo de gestão de expectativas sociais e econômicas. Nesse cenário, a liberdade deixa de ser experiência vivida para transformar-se em escolha formal e instrumental, frequentemente desvinculada das condições reais de existência dos estudantes.

A promessa de protagonismo juvenil, amplamente mobilizada no discurso da reforma, revela-se particularmente problemática quando analisada à luz do compromisso social da educação. A possibilidade de escolha dos itinerários formativos, longe de garantir autonomia efetiva, tende a reproduzir desigualdades estruturais, uma vez que tais escolhas são condicionadas por fatores socioeconômicos, territoriais e institucionais. Nesse cenário, o que se apresenta como liberdade pode converter-se em responsabilização individual, deslocando para o estudante o peso de decisões que são, em sua base, socialmente determinadas.

Do ponto de vista da concepção de escola como espaço de suspensão, tal como defendida por Jan Masschelein, a Lei nº 13.415/2017 intensifica um processo de colonização do tempo escolar por finalidades produtivas. À medida que a escola passa a justificar sua existência pela utilidade futura dos conhecimentos e pela preparação para o mercado de trabalho, ela perde sua capacidade de oferecer tempo livre no sentido forte da *skholé*: um tempo retirado das urgências sociais imediatas e aberto à experiência do estudo, da atenção e da formação do pensamento. O que se compromete, nesse caso, não é apenas a organização curricular, mas a própria função pública da escola.

A crítica freireana à educação bancária também ilumina os limites dessa reforma. Ao enfraquecer a centralidade das humanidades, da reflexão crítica e do diálogo sistemático com a realidade social, o Novo Ensino Médio pode esvaziar a dimensão política da educação, reduzindo-a à aquisição de competências funcionais. Tal movimento contraria a concepção de educação como prática da liberdade, na medida em que dificulta a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de intervir conscientemente em sua transformação.

Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 pode ser compreendida como expressão de uma racionalidade educacional que, embora se apresente sob o signo da modernização, reforça formas sutis de fechamento. Ao priorizar a adaptação, a previsibilidade e a eficiência, a reforma tensiona diretamente a ética da criação defendida por Bergson e o compromisso social da educação tal como aqui concebido. A escola, nesse modelo, corre o risco de deixar de ser espaço de abertura do possível para tornar-se instância de antecipação de destinos.

Já a lei nº 14.945/2024 pode ser compreendida como uma tentativa de reorientação do percurso iniciado em 2017. Sem romper inteiramente com a arquitetura do Novo Ensino Médio,

a nova legislação desloca o eixo da reforma ao restituir centralidade à formação geral básica, agora definida não mais por um limite máximo, mas por uma carga horária mínima substantiva – piso de no mínimo 1000 horas com possível ampliação para 1400 horas. Ao elevar esse patamar e ao redefinir os itinerários como espaços de aprofundamento delimitados, a lei sinaliza uma inflexão importante: a formação comum deixa de ser um resíduo a ser comprimido e volta a constituir o núcleo estruturante da experiência escolar. Essa mudança não é meramente quantitativa, mas qualitativa, na medida em que reinscreve as áreas do conhecimento – inclusive a Filosofia e a Sociologia – no interior de um horizonte formativo mais amplo, comprometido com o desenvolvimento integral e com a construção de sentidos que não se esgotam na lógica da empregabilidade. Além disso, ao reafirmar a presencialidade como regra e ao condicionar o uso de mediações tecnológicas a situações excepcionais, a Lei nº 14.945/2024 responde a uma das críticas mais recorrentes dirigidas à reforma de 2017: a tendência à desescolarização do ensino médio e à diluição da experiência educativa em formatos híbridos precarizados. O que se evidencia, nesse ponto, é uma disputa mais profunda sobre o próprio significado da educação escolar. De um lado, um modelo que privilegia a flexibilização curricular, a adaptação rápida e a gestão do tempo escolar segundo critérios de eficiência; de outro, a tentativa de reinscrever a escola como espaço de convivência, mediação simbólica e formação mais aprofundada, inclusive no sentido ético, no qual o tempo da aprendizagem não pode ser reduzido à lógica da otimização.

A comparação entre as duas leis revela menos uma simples correção técnica e mais um embate de concepções. Enquanto a Lei nº 13.415/2017 tende a subordinar a formação à racionalidade instrumental e às exigências imediatas do mercado, a Lei nº 14.945/2024 ensaia uma reaproximação entre educação, experiência e vida comum, ainda que de forma tensionada e incompleta. É nesse intervalo – entre a fragmentação funcional e a reconstrução de uma formação comprometida com o humano – que se coloca o desafio contemporâneo da educação: preservar a abertura e o aprofundamento da experiência educativa frente às forças que buscam reduzi-la a mero dispositivo de adaptação social.

Essa análise aqui desenvolvida implica afirmar que tais transformações não podem ocorrer à custa da redução da educação à lógica da moral fechada – conforme o que trabalhamos acerca do pensamento de Bergson. Se a escola deve ser reinventada, essa reinvenção precisa preservar sua função formativa, ética e social fundamental: sustentar, no interior das instituições, a possibilidade de formação integral e profunda enquanto experiência viva, histórica e aberta, capaz de manter em movimento a renovação e o fortalecimento do mundo comum. A partir da filosofia de Henri Bergson, foi possível compreender que a ética não se reduz à obediência a

normas ou à adaptação a estruturas dadas, mas se enraíza na liberdade enquanto criação no tempo.

Nesse mesmo movimento, a concepção de escola como espaço-tempo de suspensão – conforme defendida por Jan Masschelein e Maarten Simons – permitiu pensar a educação como criação de um tempo outro, no qual as determinações sociais não desaparecem, mas são temporariamente colocadas entre parênteses. Essa suspensão não representa fuga do mundo, mas condição para que o mundo possa ser apresentado como problema, como algo a ser compreendido, interrogado e transformado. Nesse sentido, a escola se configura como espaço ético e político por excelência, pois cria as condições para que a liberdade possa ser vivida como experiência concreta e não apenas como ideal abstrato.

A aproximação com o pensamento de Paulo Freire reforçou essa leitura ao explicitar também a dimensão política inerente à prática educativa. Em Freire, a educação como prática da liberdade se realiza por meio do diálogo, da conscientização e da *práxis* transformadora, recusando toda forma de educação que reduza o educando à passividade. Tal perspectiva converge com a ética da criação bergsoniana ao afirmar que formar é sempre apostar na potência do humano e na possibilidade de reinvenção do mundo. O compromisso social da educação se traduz na criação de condições para que sujeitos históricos se reconheçam como capazes de intervir livre e responsavelmente na realidade.

Desse modo, ética, educação e compromisso social aparecem como dimensões indissociáveis de um mesmo movimento. A ética, entendida como responsabilidade pela criação que se realiza no tempo; a educação, como prática que incide sobre a formação do humano em sua relação com o mundo; e o compromisso social, como reconhecimento de que toda ação educativa produz efeitos que ultrapassam o indivíduo e incidem sobre a vida coletiva. Pensar a educação a partir dessa articulação implica assumir que formar é sempre um gesto arriscado, aberto e inacabado, cuja força reside precisamente na recusa do fechamento.

Devemos, por fim, considerar que o compromisso social da educação não se define por programas, prescrições ou finalidades previamente fixadas, mas pela fidelidade à vida enquanto criação. Educar é sustentar a tensão entre conservação e abertura, entre o que deve ser transmitido e o que ainda pode emergir. É nessa tensão que a educação encontra sua dimensão ética mais profunda e seu papel social mais decisivo: o de manter aberta, no interior das instituições e das práticas pedagógicas, a possibilidade de que o mundo seja continuamente recriado corresponsavelmente. Pode a educação, pensada como prática viva e histórica, manter aberta a possibilidade de que o mundo não se feche sobre si mesmo, afirmando-se como força

de renovação e compromisso social? Se a educação pode criar mundos, que mundo queremos criar?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que importa se o tempo passou?  
O que importa se vai demorar?  
[...] O estado contente da mente  
Depende somente de acreditar  
O estado contente da mente  
Depende da gente, é só acreditar  
(MONTE, 2021)*

Há uma canção que atravessa o tempo sem a pretensão de medi-lo, insistindo em perguntas que parecem simples, mas que desestabilizam nossas formas habituais de atribuir importância às coisas: “*o que importa se o tempo passou? O que importa se vai demorar?*”. Ao perguntar pelo tempo, pela espera, pela chegada e até pelo silêncio, a canção *Feliz, Alegre e Forte* de Marisa Monte (2021) desloca o foco do que é imediatamente valorizado para aquilo que, muitas vezes, passa despercebido. Talvez o que importe seja justamente aquilo a que nem sempre atribuímos importância.

Essa sensibilidade encontra ressonância direta com o percurso desenvolvido nesta tese. Pensar a educação em diálogo com Henri Bergson exigiu aprender a olhar para o que não se deixa capturar facilmente: o tempo vivido, os ritmos singulares, as demoras, os silêncios e as experiências que não se traduzem em resultados imediatos. O olhar da pesquisadora, assim como o da educadora, precisa manter-se atento ao que vibra no ordinário da vida escolar, ao que escapa às métricas e aos cronogramas. Exige, talvez, uma disposição que seja, ao mesmo tempo, atenta, alegre e forte, capaz de sustentar a aposta na educação mesmo diante das incertezas próprias do educar. Basta acreditar.

Chegar às considerações finais desta tese não significa encerrar um percurso, mas, antes, suspender por um instante o movimento para torná-lo pensável. Ao longo deste trabalho, busquei sustentar a hipótese de que pensar a educação na contemporaneidade em diálogo com o pensamento de Henri Bergson exige um deslocamento ontológico e sensível: afastar-se da compreensão da educação como adaptação, instrução ou transmissão de conteúdos para aproximá-la da vida que se cria na duração e no movimento. Esse deslocamento não se apresentou como uma resposta definitiva às tensões do campo educacional, mas como um convite persistente a repensar os modos pelos quais temos formado seres humanos em um tempo marcado pela aceleração, pela mensuração e pela captura da experiência.

Ao longo da tese, a filosofia bergsoniana mostrou-se fecunda não por oferecer modelos pedagógicos ou prescrições metodológicas, mas por permitir recolocar no centro da reflexão

educativa aquilo que, muitas vezes, permanece à margem: o tempo vivido, a experiência singular, a criação imprevisível e a liberdade como processo. Pensar a educação a partir da duração implica reconhecer que o aprender não se dá por acumulação linear de conteúdos, mas por transformações qualitativas da consciência. Nesse sentido, educar aproxima-se menos de um fazer técnico e mais de um acompanhamento atento dos movimentos internos do sujeito em sua relação com o mundo.

O diálogo estabelecido com Bergson, articulado a outros autores e autoras que atravessam esta pesquisa, especialmente no campo da ética, da política e da filosofia da educação, permitiu compreender que a formação humana não pode ser dissociada da vida social e histórica. A liberdade, entendida como criação de si no tempo, não se encerra na interioridade do indivíduo, mas desdobra-se em responsabilidade, compromisso e implicação com o comum. Desse modo, a educação aparece como uma prática inevitavelmente ética e política, ainda que nem sempre reconhecida como tal. Educar é intervir na duração do outro, abrindo ou fechando possibilidades de existência que se prolongam para além do espaço escolar.

Ao tensionar a lógica de uma educação orientada exclusivamente por resultados, métricas e cronogramas rígidos, esta tese procurou mostrar que a insistência em uma temporalidade homogênea tende a empobrecer a experiência formativa. A crítica bergsoniana à espacialização do tempo ilumina os riscos de uma educação que desconsidera a maturação interior, o silêncio, a demora e a imprevisibilidade próprios do aprender. Pensar uma educação viva não significa negar a organização, o conhecimento sistematizado ou a responsabilidade institucional, mas interrogar constantemente em que medida tais dispositivos servem à vida ou a submetem a automatismos que a empobrecem.

Nesse sentido, a distinção entre moral fechada e moral aberta revelou-se particularmente significativa para compreender práticas educativas que oscilam entre a conservação e a criação. Uma educação ancorada na moral fechada tende a reforçar hábitos, reproduzir estruturas e adaptar sujeitos a uma ordem já dada. Em contrapartida, uma educação sensível à moral aberta aposta na ampliação do horizonte ético, na abertura ao outro e na possibilidade de invenção do novo. Tal aposta não se faz sem riscos, pois formar para a liberdade implica aceitar a incerteza e a ausência de garantias, reconhecendo que educar é sempre um gesto situado no tempo e atravessado pela imprevisibilidade da vida.

Ao longo deste percurso, tornou-se cada vez mais evidente que pensar a educação em diálogo com Bergson é, também, pensar o próprio gesto de pesquisar e escrever. A recusa a conclusões fechadas, a valorização da experiência vivida e a atenção aos incômodos que atravessam o campo educacional fazem parte de uma postura filosófica que se mantém aberta

ao devir. Assim, esta tese não pretende oferecer soluções prontas para os desafios da educação na contemporaneidade, mas contribuir para a construção de um campo de reflexão que valorize a vida em sua complexidade, pluralidade e potência criadora.

Por fim, permanece a pergunta que atravessou este trabalho desde o início e que, talvez, não deva ser definitivamente respondida: que modos de vida estamos cultivando quando educamos? Se a educação cria mundos, como sustentar práticas formativas que não se limitem a reproduzir o já dado, mas que abram espaço para que o novo possa emergir? Pensar a educação a partir da duração bergsoniana não encerra essas questões, mas as mantém vivas, exigindo de nós uma atenção constante ao tempo do outro, ao comum que nos constitui e à responsabilidade de educar em um mundo que continua a se fazer. Continuemos?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Obras de Henri Bergson

BERGSON, H. **A Evolução Criadora**. Tradução de Pedro Elói Duarte Lisboa: Edições 70, 2001.

BERGSON, H. **As duas fontes da moral e da religião**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições 70, 2019a.

BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultura, 1989d.

BERGSON, H. **A energia espiritual**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BERGSON, H. A filosofia francesa. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, n. 2, p. 235–266, 2006b. Tradução de Silene Torres Marques. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/dsYZPhG3p4RckSRJ7N8D3Bd/>. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

BERGSON, H. **Duração e Simultaneidade**. Martins Fontes, 2019b.

BERGSON, H. Henri Berson - O bom senso – e os estudos clássicos. Tradução de Tarcísio Jorge Santos Pinto e Aimberê Quintiliano. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200142, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0142>. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

BERGSON, H. **Introdução à metafísica**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultura, 1989a. (Os Pensadores). p. 131-160.

BERGSON, H. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução de Maria Adriana Camargo Cappello. São Paulo: EDIPRO, 2020.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BERGSON, H. **O Pensamento e o Movente**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

BERGSON, H. **A Intuição Filosófica**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultura, 1989b. (Os Pensadores). p.175-188.

BERGSON, H. **O Pensamento e o Movente**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultura, 1989c. (Os Pensadores). p. 219-271.

BERGSON, H. **O Riso**: Ensaio sobre o significado do cômico. Tradução de Maria Adriana Camargo Cappello. São Paulo: EDIPRO, 2018.

BERGSON, H. Remarks on the Theory of Relativity (1922). **Journal of French and Francophone Philosophy**, v. 28, n. 1, p. 167-172, jun. 2020. DOI: 10.5195/jffp.2020.904.

Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/342189250\\_Remarks\\_on\\_the\\_Theory\\_of\\_Relativity\\_1922](https://www.researchgate.net/publication/342189250_Remarks_on_the_Theory_of_Relativity_1922). Acesso em 01 de dezembro de 2025.

BERGSON, H. **Mélanges**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

BERGSON, H. **Oeuvres**. Édition du Centenaire. 5e édition. Paris: PUF, 1991.

### Obras sobre Henri Bergson

AGUIAR, J. V. S.; OLIVEIRA, K. A.; BURLAMAQUI, A. K. P. Do “conhecimento prévio” à memória: ideias-provocações bergsonianas à formação de professoras/es. In: 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022), 2022, Macapá. **Educação na Amazônia com Justiça Social e Garantia do Direito à Educação**. Macapá: Anais 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022), 2022. v. 1. p. 1-7. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11044-TEXT0\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11044-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em 25 de novembro de 2024.

AMORIM JUNIOR, J. A. de. **Entre dois: a imagem na filosofia de Henri Bergson**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ANDRADE, B.O. de. **Imagem e memória - Henri Bergson e Paul Ricoeur**. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2012. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art10\\_rev9.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art10_rev9.pdf) acesso em 21 de julho de 2023.

ANDRÉ MARTINS FILOSOFIA. **André Martins: a crítica de Spinoza ao livre-arbítrio** [vídeo]. YouTube, 16 Julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z64IP6jwmyY>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BARRETO, M. **O anacronismo do tempo: um debate atual entre Einstein e Bergson**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=497028>. Acesso em 02 de fevereiro de 2025.

COSTA, D. M.; SOARES, E. L. R.; MONTEIRO, G.; Santos, G. L.; VICENTE, J. J. N. B.; ASSIS, K. R.; ZUNINO, P. E. A.; ANDRL.; R. H. R. Consciência e inconsciente na filosofia da duração. In: Geovana da Paz Monteiro. (Org.). **Discussões Filosóficas**. 1ªed.Cruz das Almas: Editora UFRB, 2016, v. 1, p. 37-52.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

DIAGNE, S. B., **Bergson pós-colonial**. O elã vital no pensamento de Léopold Sédar Senghor e Muhammad Iqbal. Tradução de Cleber Daniel Lambert da Silva. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

GALEFFI, R. **A presença de Bergson**. Salvador: Universidade da Bahia, 1961.

Galeffi, D. A. RELIGIÃO E CIÊNCIA: diferença e repetição - uma investigação a partir da concepção moral e religiosa de Henri Bergson. **Cadernos CRH**, Salvador, v.26, p. 449-467, set/dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/vVKt7f7zhnVYxg6LwH9R4Rw/?format=html&lang=pt>. Acesso em 05 de julho de 2025.

GODOI, R. T. **Linguagem em Henri Bergson**. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(37\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(37).pdf). Acesso em: 20 de agosto de 2017.

GODOI, R. T. O encerramento do passado como pressuposto para a memória- compreensão: Um estudo a partir da noção de endomose em Henri Bergson. 2016. 228 p. **Categoria história** – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5628/5/Tese%20-%20Rodrigo%20Tavares%20Godoi%20-%202016.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

JANKÉLEVITCH, V. **Henri Bergson**. Paris: P.U.F, 1959.

KISUKIDI, N. Y. Criação, universalismo e democracia: a filosofia política de Bergson em As duas fontes da moral e da religião. Tradução de Natália Santos de Jesus. **Kínesis**, Marília, v. 14, n. 37, p. 221–240, dez. 2022

LANDIM, M. L. P. F. **Ética e Natureza no pensamento de Bergson**. Rio de Janeiro: Uapê, 2001.

LECERF, É.; BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs). **Imagens da imanência** – escritos em memória de Henri Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEOPOLDO E SILVA, F. Reflexão e Existência. **Discurso** (Rev. do Dep. de Filosofia da USP), Ano IV, nº 4, s/data.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Bergson** – intuição e discurso filosófico. São Paulo: Loyola, 1994.

LEOPOLDO E SILVA, F. (1973). Reflexão e existência. **Discurso** – Revista do Departamento de Filosofia da USP, 4(4). <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1973.37764>

LIMA, R. C. Autismo e memória: neurociência e cognitivismo à luz da filosofia de Henri Bergson. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fundam.** São Paulo, 23(4), 745-768, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n4p745.5>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

MACIEL JÚNIOR, A. **O todo aberto**: duração e subjetividade em Henri Bergson. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2017.

MARQUES, B. R. R.; BASTOS, C. O.; COSTA, M. N.; SANTOS PINTO, T. J. Um diálogo possível entre Henri Bergson e Rudolf Steiner. In: Quinto Congreso de Filosofía de la Educación - As, 2021, Santiago de Chile. **Actas del Quinto Congreso de Filosofía de la Educación - Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ALFE**. Ciudad de México: Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ALFE, 2021. v. 5. p. 1-280.

MONTEIRO, G. da P. Um absoluto movente: considerações sobre monismo e pluralismo em Bergson. *Griot: Revista de Filosofia, [S. l.]*, Bahia, v. 18, n. 2, p. 86–99, 2018. DOI: 10.31977/grirfi.v18i2.867. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/867>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MONTEIRO, G. **Bergson e a reconstrução da metafísica**. 2014. 246f. Tese de doutorado. (doutorado em filosofia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: [https://efg.ufba.br/wp-content/uploads/2018/08/TESE\\_-\\_GEOVANA\\_MONTEIRO\\_-\\_UFBA1.pdf](https://efg.ufba.br/wp-content/uploads/2018/08/TESE_-_GEOVANA_MONTEIRO_-_UFBA1.pdf). Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

MONTEIRO, G. **A medida do tempo: Intuição e inteligência em Bergson**. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2012. v. 1. 114p.

MONTEIRO, G. da P. **A medida do tempo: intuição e inteligência em Bergson**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11119>. Acesso em 17 de fevereiro de 2025.

MONTEIRO, G.; ANDRADE, R. H. R.; ZUNINO, P. E. A.; VICENTE, J. J. N. B.; SOARES, E. L. R.; OLIVEIRA, C. J.; RAMOS, D. R. Por um ensino mais intuitivo. In: Emanuel Luís Roque Soares, Pablo Enrique Abraham Zunino, Ricardo Henrique Resende de Andrade. (Org.). **O ensino de filosofia entre nós**. 1ªed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2018, v. 1, p. 115-125.

MONTEIRO, G. A temporalidade na metafísica e na ciência: uma interpretação bergsoniana. **Lampião Revista de Filosofia**, v. 3, p. 89-113, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/lampiao/article/view/15620/10665>. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

MONTEIRO, G. Religião, vida e sociedade: breve estudo a partir de Bergson e Freud. **TRANS/FORM/AÇÃO** (UNESP. MARÍLIA. IMPRESSO), v. 44, p. 151-176, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/10554/9185>. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

MONTEIRO, G. Um absoluto movente: considerações sobre monismo e pluralismo em Bergson. **GRIOT**, v. 18, p. 86-99, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/867>. Acesso em 02 de novembro de 2024.

MONTEIRO, G. Elementos para uma moral de inspiração bergsoniana. **PERSPECTIVA FILOSOFICA** (UFPE), v. 48, p. 112, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/249038/39693>. Acesso em 05 de julho de 2023.

MONTEIRO, G. **Da duração ao tempo espacializado: filosofia e ciência em Bergson**. Rio de Janeiro: Portal da Educação Pública do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/da-duraccedilatildeo-ao-tempo-especializado-filosofia-e-ciecircncia-em-bergson>. Acesso em 15 de março de 2019.

MONTEIRO, G. **Já é Natal de novo?** O que está por trás da sensação de que o tempo está passando mais rápido. 2023. (Programa de rádio ou TV/Entrevista). Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/ja-e-natal-de-novo-o-que-esta-por-tras-da-sensacao-de-que-o-tempo-esta-passando-mais-rapido-1223>. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

MONTEIRO, S. S. Tempo e diferenças: um diálogo possível entre Elias, Piaget e Bergson. **EDUCACAO UNISINOS**, v. 21, p. 31-39, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.04/5851>. Acesso em 07 de novembro de 2023.

MONTEIRO, S. S. **Narrativas de ser professoras e encontros com o tempo**: uma leitura bergsoniana. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021. v. 1. 126p.

MONTEIRO, S. S.; PINTO, T. J. S.; GUSMÃO, Luka de Carvalho. Subjetividade e Educação a partir da Filosofia Bergsoniana. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 22, p. 90-107, 2014.

MONTEIRO, S. S. Temporalidades de professores na perspectiva bergsoniana. **Tempos**: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, v. 1, p. 75-95.

MONTEIRO, S. S. Considerações acerca do sujeito bergsoniano na educação: uma complexa em constante devir. **2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de La Educación, 2013, Montevideo**. 2º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Montevideo: Universidad de la República, 2013. v. 1. p. 1-12.

MONTEIRO, S. S. Filosofia e Formação de Professores: contribuições bergsonianas. **VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, 2012, Rio de Janeiro. **Filosofar: aprender e ensinar**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. v. 1. p. 1-6.

MONTEIRO, S. S. Pesquisas em Educação: Contribuições da teoria de Henri Bergson. **10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2011, Rio de Janeiro. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: UFRJ; UNIRIO; UERJ, 2011. v. 1. p. 1-6.

MONTEIRO, S. S. Filosofia e Formação de Professores: contribuições bergsonianas. **VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, 2012, Rio de Janeiro. **Filosofar: aprender e ensinar**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. v. 1. p. 240-241.

MONTEIRO, S. S. **Experiências temporais constitutivas do ser professora**: uma leitura bergsoniana. 2014. 183f. Tese de doutorado. (doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/820>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

PERISSINOTTO, P. G.; PINTO, T. J. S. A conscientização do oprimido e seus vínculos possíveis à duração, à simpatia, ao esforço e à atenção. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 2, e26055, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/33823>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

PIMENTEL, A. M. Moral aberta e moral fechada: aspiração e pressão na promoção de novos valores. **Ética, Valores e Responsabilidades na Contemporaneidade** / Ermano Rodrigues do Nascimento, José Tadeu Batista de Souza (organizadores). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. p. 58-77. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/121203832/Etica\_\_Valores\_e\_Responsabilidades\_na\_Contemporaneidade-libre.pdf?1738762348=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEtica\_Valores\_e\_Responsabilidades\_na\_Con.pdf&Expires=1756907502&Signature=BXxjIEv7ue4DGkzkmNcMlrffQq-mXQvV-Ej9aFVnmm4VCspN9MoGraO9I5WwkRH25GBaMH9EpTJE8FSPzG7FSnAeFgYZXCFiW X8XqHPX3VxUiRRPijzYlOp3CHPfREJnglqyEUhAfgBycV0wmW~rczpia2lse4kueHScbbs cBHn3cXGLdPNrRtmKyzGiK9Q7vEpyz8mXtnGOBmbFHZXaBhUv-Id~ftYZOG0gLo5Qj8k2LF703ToZhHNIQ8eL9JUaqSwmxfr7A~uqoxoTnYPrFG2m0T7nQ8~~USC~D~SOc20~JEm3a6i5GQ4ypw7CU4DJcYf~otY~DpwlxGYEwMFsw\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em 20 de julho de 2025.

PINTO, D. M. Da função biológica à gênese metafísica: Bergson e a ambiguidade da inteligência. **Dois pontos**. Curitiba: São Carlos, v. 14, n. 2, p. 25-52, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/download/54612/34547>. Acesso em 15 de março de 2025.

PRADO JÚNIOR, B. **Presença e Campo Transcendental** – Consciência e Negatividade na Filosofia de Bergson. São Paulo: Edusp, 1989.

PRADO JÚNIOR, B. **A filosofia seminal de Bergson**. Folha de São Paulo – Caderno “Mais!”, São Paulo, agosto de 1999.

SAMPAIO, E. A virada linguística e os dados imediatos da consciência. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 2, p. 47–70, abr./jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732017000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732017000200003). Acesso em: 21 fev. 2020.

SANTOS, P. D. B dos. **A intuição proposta por Bergson e sua contribuição para o ensino de Filosofia**. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/argum/article/view/29801/17650>. Acesso em 24 de dezembro de 2023.

SANTOS PINTO, T. J. Filosofia e educação em Bergson. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 231–250, jul./out. 2015. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2929/44>. Acesso em: 7 set. 2017.

SANTOS PINTO, T. J. **Intuição e duração no pensamento de Henri Bergson**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS PINTO, T. J. **O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

SANTOS PINTO, T. J; MONTEIRO, S. S. Filosofia e Educação: uma forma outra de se problematizar a realidade e o cotidiano escolar. In: Carlos Henrique Rodrigues e Rafael

Marques Gonçalves. (Org.). **Educação e diversidade: questões e diálogos**. 1ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013, v. 1, p. 1-156.

SANTOS PINTO, T. J. A questão da expressão relacionada ao método intuitivo em Bergson. In: Marcelo Carbone Carneiro; Hélio Salles Gentil. (Org.). **Filosofia Francesa Contemporânea**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2009, v., p. 464.

SANTOS PINTO, T. J. Uma certa dimensão pedagógica da intuição em Bergson em sua relação com a noção de. In: Anderson Gonçalves, Débora Morato Pinto, Luiz Damon Santos Moutinho, Paulo Vieira Neto, Rodrigo Brandão. (Org.). **Questões de filosofia contemporânea**. 01ed. São Paulo e Paraná: Discurso Editorial (USP); Editora da UFPR, 2006, v. 01, p. 01-345.

SANTOS PINTO, T. J. Filosofia, ética e meio ambiente – Bergson x Descartes: a crítica ao modelo mecanicista e antropocentrismo de compreensão da natureza e a abertura de novas perspectivas para a ética ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 1–16, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/34275929/Artigo02REMS3.pdf>. Acesso em: 20 março de 2023.

SANTOS, E. A. A questão do dualismo e da linguagem em Bergson. In **Revista ourtramargem** (online). Disponível em: <https://revistaourtramargem.files.wordpress.com/2017/09/4-v6-edvan-aragc3a3o-santos-a-questc3a3o-do-dualismo-e-da-linguagem-em-bergson1.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2024.

SAYEGH, A. **Bergson e o Método Intuitivo: Uma Abordagem Positiva do Espírito**. São Paulo: Humanitas, 2008.

SILVA, F. L. e. **Bergson: intuição e discurso filosófico**. São Paulo: Loyola, 1994.

TEIXEIRA, L. Bergson e a História da Filosofia. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo (USP) Número 10, 2003.

TIBA, I. **Adolescentes: quem ama, educa!** 46. ed. São Paulo: Integrar Editora, 2010.

TREVISAN, R. M. **Bergson e a Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

VAN A. L. **A filosofia bergsoniana**. São Paulo: Martins, 1959.

VEIGA, Á. Ciência e filosofia no pensamento de Deleuze e Guattari: uma interpretação a partir de Bergson. **Crise e crítica**, vol. 3, nº: 3, 2023, p. 91-123. Disponível em: <https://criseecritica.com/2024/10/01/v3-n3-2023/>. Acesso em 18 de julho de 2025.

WORMS, F. **Bergson ou os Dois Sentidos da Vida**. São Paulo: Editoria Unifesp, 2010.

#### **Outras obras:**

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, G. Notas sobre o gesto. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.4, p. 09-14, 2008.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó/SC: Argos, 2009.

AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução: José de Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. Petrópolis: Vozes, 2009.

AGOSTINHO. **De magistro**. Tradução de Ângelo Ricci. Porto Alegre: Instituto de Filosofia, Universidade do Rio Grande do Sul, 1956.

AGUIAR, J. V. de S. **Narrativas sobre os povos indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2012.

ALVES, N.; GARCIA, R. **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

ANDRADE, R. de C. Brasil: A economia do capitalismo selvagem. **Lua nova**, São Paulo, n. 57, p. 5-42, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/95jcsxHKKFpSbpHgY9L8hBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de março de 2019.

ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA RUDOLF STEINER EWRS. **A riqueza do jardim de infância: como o olhar de admiração dos mais novos e a ajuda dos mais velhos fortalecem as relações sociais**. EWRS – Escola Waldorf Rudolf Steiner, 05 nov. 2025. Disponível em: <https://ewrs.com.br/a-riqueza-do-jardim-de-infancia-como-o-olhar-de-admiracao-dos-mais-novos-e-a-ajuda-dos-mais-velhos-fortalecem-as-relacoes-sociais/>. Acesso em: 17 janeiro de 2026.

ASSUMPÇÃO, J. L. da. O ensino da história, dos mitos e das memórias do povo Guarani na Escola Indígena de Educação Básica *Wherá Tupã Poty Djá*. 2021. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229236>. Acesso em 10 de dezembro de 2025.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

BACH, J. Pedagogia Waldorf ou pedagogia Mc Donald's? **Revista Jataí**, [S.l.], n. 248-254, p. 247-254, 2020. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/download/57/57>. Acesso em 30 de janeiro de 2026.

BACH JUNIOR, J.; GUERRA, M. G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857-878, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p857-878>. Acesso em 30 de janeiro de 2026.

BACH JUNIOR, J. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 131-145, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/0104-4060.41520. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pFfQQCtnW9fvKf7jhbKjvwv/>. Acesso em 28 de janeiro de 2026.

BACH JUNIOR, J. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 277-280, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JGyyqJfG9SZhD9CnTxz4wKM/?format=html&lang=pt>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

BARON-C. S. **Autismo e a mente técnica**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/214522/mod\\_resource/content/2/Autismo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/214522/mod_resource/content/2/Autismo.pdf). Acesso em: 26 de setembro de 2023.

BASTOS, C. O. **Perspectiva e método para uma leitura analítica de Agostinho ("Confissões" e "Do Mestre") a partir de Wittgenstein e de Frege**. 2014. 81f. Dissertação (mestrado em Ciência da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/506/1/carolinaorlandobastos.pdf> acesso em 07 de fevereiro de 2024.

BASTOS, C. O.; MARQUES, B. R. R. Ler o mundo, entender a palavra: Paulo Freire e a educação ético-política. In: COUTO, F. R. C.; CASTRO, J. N.; CARVALHO, A. M.. (Org.). **Temas e Perspectivas Contemporâneas em Ensino**. 1ed.Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 279-288.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio P Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITENCOURT, F.; BARROSO-KRAUSE, C.; 'Centros De Parto Normal: Componentes Arquitetônicos de Conforto e Desconforto'. **Anais do I Congresso Nacional da ABDEH**. IV Seminário de Engenharia Clínica 2004. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/centros\\_parto\\_nacional.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/centros_parto_nacional.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2026.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2019.

BONDÍA, J. L. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BONDÍA, J. L. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BONDÍA, J. L. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BONDÍA, J. L. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BORBA, C. M.; TEIXEIRA, P. M., ALMEIDA, C. B. de., & CARDOSO, B. L. C. (2025). Qualidade de vida e adoecimento docente durante a pandemia da *COVID-19*. **Revista**

**Angolana De Ciências**, 7(2), e070210. <https://doi.org/10.54580/R0702.10>. Acesso em 22 de dezembro.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

BRACCI, S.; CARAMAZZA, A.; PEELLEN, M. V. Representational similarity of body parts in human occipitotemporal cortex. **The Journal of Neuroscience**, v. 35, n. 38, p. 12977-12985, 2015. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.4698-14.2015. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6605446/#:~:text=Whole%2Dbrain%20RSA%20revealed%2C%20in,body%20part%20representations%20in%20OTC>. Acesso em 12 de dezembro de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm). Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Conforto ambiental em estabelecimentos assistenciais de saúde**. 2014. Disponível em: [http://conforlab.com.br/legislacao/manual\\_conforto\\_ambiental.pdf](http://conforlab.com.br/legislacao/manual_conforto_ambiental.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

CAVALCANTE, V. C. Identidades negras no currículo de uma escola quilombola: por que contar histórias? **Humanidades & Inovação**, Palmas- TO, v. 4, n. 3, p. 102-111, outubro de 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/385>. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

CERETTA, F. M. A discussão política por meio de memes: o caso de Eduardo Cunha e a apropriação cômica das redes. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER**, 9., 2016. São Paulo: ABCiber, 2016.

CERQUEIRA, L. “Maturidade da Filosofia Brasileira: Farias Brito”. In: FARIAS BRITO, R. **O Mundo Interior – Ensaio sobre os Dados Gerais da Filosofia do Espírito**. 3ª. edição. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COELHO, H. I. D. **Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1435>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 27, n. especial, dez. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-17302020000401517](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000401517). Acesso em 12 de janeiro de 2026.

DARWIN, C. **A origem das Espécies**. Tradução Pedro Paulo Pimenta. São Paulo: Ubu editora, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. **Cinema 1: a imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

DESCARTES, R. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Estampa, 1971.

EPICURO. **Cartas sobre a felicidade: (a Meneceu)**. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carrapatore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil: contribuições da Pedagogia Waldorf**. São Paulo: FEWB, [2018]. Disponível em: [https://fewb.org.br/documentos\\_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf](https://fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERRIÈRE, A. **L'autonomia dels escolars**. Espanha: Eumo Editorial SAL, 1997.

FERRIÈRE, A. **Ecole active (L')**. França: Fabert, 2004.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Ubu, 2017.

FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. Tradução: Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREITAS, A. S. Foucault e a Educação: Um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio. F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 51-73.

FREUD, S. **Obras completas**, v. 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901–1905). Tradução sob coordenação de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. ISBN 978-85-359-2783-2.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARGIA, Regina. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: D’&A, 1999, p. 26-37.

GALEFFI, D. **O ser-sendo da filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GIRARDI, G.; COMETTI, R. de S. Dinâmica do uso e ocupação do solo no litoral sul do estado do Espírito Santo, Brasil. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 13, p. 51–73, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3114>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

GRANDO-ORFALI, L. **A miséria da educação brasileira: a crise permanente como expectativa no jornal Folha de S. Paulo (1991–2023)**. 2025. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

2025. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/299987/001299140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 24 de dezembro de 2025.

HARTEMANN, G.; MORAES, I. P. de. (2022). Contar histórias e caminhar com ancestrais: por perspectivas afrocentradas e decoloniais na arqueologia. **Vestígios** - Revista Latino-Americana De Arqueologia Histórica, Belo Horizonte-MG, v. 12(2), p. 9–34. Disponível em: <https://doi.org/10.31239/vtg.v12i2.12196>. Acesso em 26 de setembro de 2023.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática para a liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HONDA, G.; CARDOSO, B. L. C.; MUSSI, R. F. de F. Qualidade de vida e adoecimento docente no Novo Ensino Médio: um estado do conhecimento. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 10, e025018, p. 1–24, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2645/919>. Acesso em 24 de dezembro de 2025.

JUNG, C. G. Tipos psicológicos. **Série obras completas de C. G. Jung**. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUSTINA, L. A. D. **Ensino de genética e história de conceitos relativos à hereditariedade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81922>. Acesso em 02 de janeiro de 2026.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valerio Rohden e Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KNUPP, C. L. P.; PAULA, K. A. de. Espaço sensorial para o ambiente do nascer: aplicações na arquitetura contemporânea de centros obstétricos hospitalares. In: **Encontro nacional de tecnologia do ambiente construído**, 17., 2018. Porto Alegre: ANTAC, 2018. p. 2619–2625. DOI: 10.46421/entac.v17i1.1667. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/entac/article/view/1667>. Acesso em: 11 fev. 2021.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

KOHAN, W. O.; MARTINS, F.; VARGAS NETTO, Maria J. (Orgs). **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014.

KORZYBSKI, A. **Science and sanity**: an introduction to non-aristotelian systems and general semantics. New York: Institute of General Semantics, 1995. Obra original publicada em 1933. ISBN 0-937298-01-8. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=KN5gvaDwrGcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=KN5gvaDwrGcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 de novembro de 2025.

- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
- KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393–1404, dez. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508141651.
- LAMARCK, J. B. P. A. **Filosofia zoológica**. São Paulo: Unesp, 2021.
- LAPOUJADE, D. **Potências do tempo**. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- LEME, A. P. **Spinoza: o conatus e a liberdade humana**. São Paulo: USP. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/81262/84907> > acesso em 05 de junho de 2019.
- LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LIMA JÚNIOR, C. B. de; MAIA, R. P. Determinismo e conhecimento de Deus como liberdade na filosofia de Espinosa. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 4, p. 91–105, 2018. DOI: 10.7443/problemata.v9i4.40815. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6819982>. Acesso em: 02 jan. 2026.
- LOURENZONE, C. da S. **Memória e Consciência no pensamento de Henri Bergson**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/261396>. Acesso em 12 de dezembro de 2025.
- LORENZON, Alino. Ética e natureza em Bergson. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 30, n. 96, p. 119-124, 2003. Resenha da obra: LANDIM, Maria Luiza P. F. *Ética e natureza no pensamento de Bergson*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2001.
- MARQUES, B. R. R. Urânio, plutônio e o sentido da educação. **Revista DIAPHONÍA**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 191–197, 2024. DOI: 10.48075/rd.v10i1.32921. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/32921>. Acesso em: 6 jan. 2025.
- MARQUES, B. R. R. Claudio Ulpiano: a docência como obra. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 438–449, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.78822. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78822>. Acesso em: 6 jan. 2025.
- MARQUES, B. R. R. A vez da intuição: notas sobre a filosofia bergsoniana para pensar a educação escolar. **PRISMA** (Revista de Filosofia - UFAM), v. 5, p. 42-55, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/12519>. Acesso em 05 de outubro de 2024.

MARQUES, B. R. R. Pensar a escola, pensar o mundo: quais os movimentos necessários para a emancipação de quem aprende e ensina? **Aprender** (Vitória da Conquista), v. X, p. 29-43, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2343>. Acesso em 15 de outubro de 2024.

MARQUES, B. R. R. Sustentar a atenção, resistir com distração: ser, escola e mundo pelas veredas bergsonianas. **Instante**, v. 2, p. 60-72, 2019. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/revistainstante/article/view/229>. Acesso em 12 de julho de 2024.

MARQUES, B. R. R. Ocupar-se da educação ocupando a escola: sujeitos que produzem, questionam e compõem aprendizagens. **IF-SOPHIA**, v. IV, p. 21-35, 2018. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia/article/view/1430>. Acesso em 07 de outubro de 2024.

MARQUES, B. R. R. Escuela: tiempo, atención y mundo. In: Gregorio Valera-Villegas y Gladys Madriz Ramírez (Eds.). (Org.). **Imaginar la escuela hoy: Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos**. 1ed. Caracas: Ediciones del Solar, 2020, v., p. 141-153.

MARQUES, B. R. R. **O gesto docente: um convite à atenção no tempo-presença**. 2023. 233f. Tese de doutorado. (doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16145>. Acesso em 06 de julho de 2024.

MARTINS, L. A-C. P. **Nos tempos de Lamarck: o que ele realmente pensava sobre evolução orgânica**. GHTC- Grupo de história, teoria e ensino de ciências. Disponível em: <https://www.ghtc.usp.br/server/pdf/lacpm-Tempos-de-Lamarck.PDF>. Acesso em 07 de fevereiro de 2024.

MASSCHELEIN, J. e MAARTEN, S. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATOS, A. S. de M. C. **A pandemia da Covid-19: entre Gaia e o Antropoceno**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/comunicacao/noticias/a-pandemia-da-covid-19-entre-gaia-e-o-antropoceno/>. Acesso em: 09 fevereiro. 2021.

MENDEL, G. **Experiments in plant hybridisation**. Cambridge: Harvard University Press, 1965.

MICHAELIS. Autognose. **Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, s.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autognose>. Acesso em: 23 julho. 2024.

MONGELO, J. V. **OKOTÊVÊ JA VY'A: educação escolar indígena e educação indígena - contrastes, conflitos e necessidades**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122648>. Acesso em 15 de outubro de 2025.

MONTE, M. **Feliz, alegre e forte**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records, 2021. 1 vídeo (3 min e 25 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ciSNk6Ofhs8>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

MONTEIRO, S. da S. **Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana**. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/820/1/sandrelenadasilvamonteiro.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

NOGUEIRA, N. N.; SILVEIRA, D. N. Adoecimento Docente: construção do estado do conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e139/1–26, 2025. DOI: 10.5902/1984644491958. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/91958>. Acesso em: 27 dez. 2025. Acesso em 25 de dezembro de 2025.

ORTEGA, F. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Disponível em: [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/csc/v14n1/a12v14n1.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v14n1/a12v14n1.pdf). Acesso em: 26 de setembro de 2023.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PASSARELLI, B. **Teoria das múltiplas inteligências aliada à multimídia na educação: novos rumos para o conhecimento**. São Paulo: Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, s.d. Disponível em: [http://miniweb.com.br/miniwebcursos/artigos/PDF/Teoria\\_das\\_M%FAltiplas\\_Intelig%EAncias.pdf](http://miniweb.com.br/miniwebcursos/artigos/PDF/Teoria_das_M%FAltiplas_Intelig%EAncias.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2026.

PEREIRA, R. R. **O conatus de Spinoza: auto-conservação ou liberdade?** São Paulo: USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/89343/92215>. Acesso em 15 de julho de 2019.

PIMENTA, R. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, local, v. 89, n.221, p. 232-241, 2008.

PIMENTA, R. A Metáfora Revolução no Pensamento de Paulo Freire. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 26 n. Especial 02, e26048, 2021.

PINHEIRO, U. A. “série total das coisas”: existência, tempo e liberdade em Leibniz. **Discurso**, São Paulo-SP, [S. l.], v. 1, n. 42, p. 63-96, 2013. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2012.69228. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/69228>. Acesso em: 28 set. 2023.

POZO-CABRERA, E.; ALONSO-ARÉVALO, J.; NICOLETTI, J. A.; GADEA AIELLO, W. F.; LEDESMA-AYORA, M. La teoría de Korzybski aplicada a la lectura y escritura para el nivel superior. **Técnica Administrativa**, Buenos Aires, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=180101>. Acesso em: 03 de novembro de 2025.

PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004

QUINTILIANO A. Paulo Freire: uma ontologia da educação para a ética. **Educação em foco** (Juiz de Fora), v. 26, p. 2-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36020>. Acesso em 03 de abril de 2023.

QUINTILIANO A. Jacques Rancière - escola, produção, igualdade. **PRÓ-POSIÇÕES**, v. 29, p. 669-686, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vyZ6MYJvQVMKSZY3J5Vrn5f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 de maio de 2020.

QUINTILIANO A. La educación como condición y práctica de la democracia. **Murmillos Filosóficos**, v. 6, p. 55-68, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/murmillos/article/view/63608>. Acesso em 06 de junho de 2020.

QUINTILIANO A. Epistemologia e educação: dos princípios da arte de conduzir à liberdade. **I Congresso LatinoAmericano de Filosofia da Educação**, v. 4, p. 1-14, 2017. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/266>. Acesso em 08 de julho de 2024.

QUINTILIANO A. A educação como condição e prática da democracia. **Revista Transversos**, v. 8, p. 71-85, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/26533>. Acesso em 15 de julho de 2023.

QUINTILIANO A. Parrêsia e constituição do sujeito: democracia e educação. **Childhood & Philosophy**, v. 8, p. 379-404, 2012. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1984-59872012000200379&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-59872012000200379&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 20 de dezembro de 2024.

QUINTILIANO A. Teorias objetivas e harmonia: a unidade e a forma do mundo. **Trilhas Filosóficas** (Online), v. AnoIII, p. 1-1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1764/1605>. Acesso em 05 de dezembro de 2024.

QUINTILIANO A. **La perception** - Sur la théorie phénoménologique de l'intuition 2. 1. ed. Paris: L'Harmattan, 2011. v. 1. 250p.

QUINTILIANO A. **Imagination, Espace et Temps** - Sur la théorie phe'noménologique de l'intuition 1. 1. ed. Paris: L'Harmattan, 2011. v. 1. 521p.

RAINBOLT, G. Pensamento crítico. **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 35-48, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/virtualia-journal/article/view/2231/1688>. Acesso em: 12 de outubro de 2025.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REALE, G. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 1991.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global,

2015a.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2015b.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da Educação**. Tradutor: Thomaz Kawauche. São Paulo: Unesp, 2022.

SANTOS, B. de S. **Economia de cassino**. Folha de São Paulo, 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz07109810.htm>. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

SANTOS PINTO, T. J. A importância e a fecundidade de Bergson: Intuição e discurso filosófico e de “Reflexão e Existência” para minha compreensão da obra bergsoniana. **DISCURSO**, v. 54, p. 136-148, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/224527>. Acesso em 10 de dezembro de 2024.

SANTOS PINTO, T. J. Natureza e liberdade em Bergson. In: **Ética e Filosofia Política**, v. 1, p. 102-124, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/31475>. Acesso em 10 de junho de 2024.

SANTOS PINTO, T. J. A poética da vida e a linguagem da filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 336-349, nov/2014-abr/2015.

SANTOS PINTO, T. J. A crítica bergsoniana ao método filosófico tradicional: repercussões epistemológicas, éticas e educacionais. **Poiésis (Tubarão)**, v. 1, p. 5, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/88804956/A\\_cr%C3%ADtica\\_bergsoniana\\_ao\\_m%C3%A9todo\\_filos%C3%B3fico\\_tradicional\\_repercuss%C3%B5es\\_epistemol%C3%B3gicas\\_e\\_educacionais](https://www.academia.edu/88804956/A_cr%C3%ADtica_bergsoniana_ao_m%C3%A9todo_filos%C3%B3fico_tradicional_repercuss%C3%B5es_epistemol%C3%B3gicas_e_educacionais). Acesso em 07 de março de 2024.

SANTOS PINTO, T. J.; PERISSINOTTO, Pedro G. A conscientização do oprimido e seus vínculos possíveis à duração, à simpatia, ao esforço e à atenção. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 02, e26055, 2021.

SIEGEL, D. J.; BRYSON, T. P. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**. São Paulo: nVersos, 2015.

SILVA, F. L. e. **Bergson: intuição e discurso filosófico**. 1991. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000733805>. Acesso em: 10 janeiro de 2026.

SILVA, J. B. da. **Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de Adorno e Arendt**. 2012. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92258>. Acesso em 08 de janeiro de 2026.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, C. C. M.; CRUSOÉ, N. M. C. O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação. In: AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. C. (Orgs.) **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STEINER, R. **A arte da educação I: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEINER, R. **A arte da educação II: metodologia e didática**. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, R. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STENGERS, I. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

STENGERS, I. Penser la vie: le problème a changé. *Revue internationale de philosophie*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, v. 61, n. 3, p. 323–335, 2007. DOI: 10.3917/rip.241.0323. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2007-3-page-323>. Acesso em 10 de março de 2023.

STENGERS, I. **Penser avec Whitehead: une libre et sauvage création de concepts**. Paris: Seuil, 2002.

TAKEUCHI, S. S. P. **Os avistamentos de baleias jubartes no Espírito Santo, Brasil: relações materiais-e-simbólicas entre pesquisadores e animais não humanos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_15525 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15525 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL.pdf). Acesso em 22 de janeiro de 2024.

TESICH, S. A government of lies. **The Nation**, New York, n. 254, p. 12-13, 1992. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/steve-tesich-government-of-lies-article-pdf-free.html>. Acesso em: 09 julho de 2025.

THORNTON, T. **Sobre linguagem e pensamento**. São Paulo: Loyola, 2007.

TOSIN, M. **Criação Neurocompatível: uma visão revolucionária sobre o desenvolvimento infantil**. Produção Independente, 2022.

WEISMANN, A. **The evolution theory**. London: Anson Street Press, 2025.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução: Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSPE, 2010.

ZAMBONI, E.; BERGAMASCHI, M. A. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação**. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf). Acesso em: 30 de dezembro de 2023.

ZUNINO, P. E. A. **Bergson: a metafísica da ação**. 2010. 307 f. *Tese (Doutorado em Filosofia)* – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-25022011-133927/>. Acesso em 05 de abril de 2025.