



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12918 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT17 - Filosofia da Educação

MEMÓRIA E CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO BERGSONISMO PARA A EDUCAÇÃO

Leandro Nogueira Batista - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Rossini Pereira Maduro - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAM - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas

MEMÓRIA E CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO BERGSONISMO PARA A EDUCAÇÃO

Resumo: Este texto apresenta caráter teórico-conceitual a partir da filosofia de Bergson, mediada pelos conceitos de duração, memória e intuição visando estabelecer diálogos e reflexões que possibilitem (re)pensar a educação escolar como potência criadora, sobretudo compromissada com os corpos das diferenças. Assim, entendemos que o pensamento bergsoniano articulado à educação implica a possibilidade de recuperarmos a intuição em nós, desenvolver a liberdade de expressão, de pensamento, proporcionar experiências de criação que valorizem as subjetividades.

Palavras-chave: Bergson, Duração, Intuição, *Devir*.

Introdução

Henri Louis Bergson (1859-1941) foi um filósofo francês que buscou reencontrar a pura duração, destacando que entre tempo e espaço há diferença de natureza e não somente de grau como observava a tradição filosófica de sua época. Nesse sentido, trata-se de apreender a

intuição da duração enquanto um fluxo de consciência, pois para o autor a vida se caracteriza como constante movimento.

Somente pela intuição, considerada o método bergsoniano, é que se poderia conhecer a duração real. A vida enquanto *devoir* não pode ser medida pela justaposição numérica, na qual estabelece o sentido de homogeneidade pela fragmentação dos estados psicológicos, também não comporta padrões. Ao contrário dos pressupostos estabelecidos, Bergson (2020) aponta para uma realidade movente, que constitui nosso *devoir* e a apreensão da intuição permite que o eu se deixe viver porque se abstém do estabelecimento da separação entre o estado presente e os estados anteriores.

Ao pensar a educação escolar, não podemos entendê-la como exterior a nós mesmos, determinando as aprendizagens e nossas motivações. Ela precisa dar subsídio para o reconhecimento atento das coisas e nos permitir desprender-se da esfera da vida utilitária. Nesse sentido, entendemos que, além de possibilitar uma formação crítica, capaz de entender as implicações das mudanças e do tempo, a educação pode ser caminho que nos leve a atos de criação, a estados de liberdade de espírito que permita a (re)afirmação de subjetividades e modos de existência, motivados pelos desejos de ordem interna em detrimento do prazer das necessidades imediatas e externas. A educação precisa reconhecer os corpos das diferenças em sua imanência, considerando os modos de ser, viver, pensar e sentir, a relação com a memória e com os saberes-vivências.

O desejo move o corpo, assim, procurando estabelecer conexões entre o pensamento do filósofo e a educação, questionamos: quais as implicações do Bergsonismo mediados pela ideia de duração, memória e intuição para pensar a educação escolar como possibilidade de criação, principalmente na Amazônia e ainda, compromissada com as diferenças? Tendo como objetivo: compreender as contribuições do pensamento bergsoniano para uma educação escolar como possibilidade de expressão criadora, compromissada com as diferenças.

Metodologia

As aproximações teóricas deste trabalho são provenientes de estudos desenvolvidos no doutoramento através do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, cujas discussões articulam a filosofia da diferença aos agenciamentos decorridos da experiência dos autores enquanto professores.

Nos termos de Bergson (2006), este texto se caracteriza como um esforço intelectual, preocupado com o sentido epistemológico que a educação escolar pode estabelecer ao afetar diretamente a vida. Dialogamos com estudos de inspirações bergsonianas, a exemplo de Deleuze (2012), Marques (2017), Rossetti (2001).

As análises focalizam as relações e aproximações teóricas sobre a filosofia e o pensamento de Bergson, com vista a articular as discussões ao campo educacional, sobretudo,

ao pensar as Amazônias e os corpos das diferenças.

O pensamento filosófico de Henri Bergson e suas possibilidades na educação

O final do século XIX e início do século XX, marcados pelo positivismo e cientificismo, influenciaram as ciências da época tal como a psicologia, que passou a buscar na dimensão física da existência a explicação para o psíquico (ROSSETTI, 2001). Com isso, o tempo começa a ser entendido pela perspectiva da espacialidade, atribuindo-lhe a noção de multiplicidade quantitativa, quer dizer, os estados psicológicos são caracterizados por uma justaposição de ordem numérica e espacial, tal como apreendida pela matemática.

Crítico dessa concepção, Bergson busca reencontrar o tempo real, entendendo que os estados psicológicos constituem uma sucessão indistinta na qual revelam os estados de consciência, isto é, multiplicidade qualitativa. Foi por não perceber a distinção fundamental existente entre tempo e espaço que o determinismo psicológico se atentou às diferenças de grau onde se estabelece diferenças de natureza (DELEUZE, 2012) e, “ao confundirem o tempo com o espaço atribuíram extensão àquilo que somente possui intensidade” (ROSSETTI, 2001, p. 617).

Em relação à educação, essa visão espacial do tempo engendra o entendimento da realidade escolar como um momento atual com vista somente a uma necessidade futura: a formação profissional. Concepção que justifica o questionamento comum nas salas de aula, “o que você quer ser quando crescer?” Ao deslocar o *devir-criança* de sua temporalidade.

Bergson (2010), entende que a vida não se confunde com uma forma de pensamento que divide nossos estados, o que sentimos e vivemos. Para ele, a atuação da percepção concreta opera no plano da ação. O papel da percepção e da representação se caracteriza como pragmático, pois sugere que a relação entre o sujeito e as coisas são de ordem utilitária.

Aqui surge uma questão ontológica, o ser não é separado daquilo que percebe e seu estado atual, que expressa seus sentimentos de alegria, irritação, descontentamento, por exemplo, se dão a partir do indivisível. O sujeito é senão um ser encarnado no mundo e sua subjetividade não pode ser atingida pela psicologia como momentos sucessivos que operam seu resultado pela soma dos estados apreendidos pela percepção, pois se trata de um ser em *devir*, cuja existência é afirmativa. Os estados psicológicos são imanentes e manifestam a temporalidade do ser-próprio.

É preciso compreender a individuação do corpo como um sistema de n-1 dimensões, processo de constituição do possível, visto que somos fruto de atualizações virtuais. Portanto, não cabe a educação defender identidades fixas, modelos, binarismos. Mas, reconhecer as subjetividades e potencializá-las.

Para Bergson, a consciência opera um recorte artificial, direcionada pela percepção

atual, eficaz para as ações da vida cotidiana, quando precisamos reconhecer os objetos e manipulá-los, cuja inteligência opera um esforço útil. É a representação se fazendo, simplificando em detrimento do plano da ação, uma vez que, se não há percepção do objeto, não é possível agir sobre ele, pois “em geral é a percepção presente que determina a orientação de nosso espírito” (BERGSON, 2010, p. 120).

Diferentemente da ideia de tempo fragmentado, a duração é atualização, *devenir*, pois não é o passado quem determina o presente, há uma coexistência de ambos em direção ao porvir, por isso há uma intervenção da memória. Como diz Deleuze (2012, p.108), “a duração é o que difere ou que muda de natureza, a qualidade, a heterogeneidade, o que difere de si mesmo”. Ela não está segmentada no espaço-tempo, é experienciada pelo corpo vivido, é referência. É o que se pode constatar em muitos povos que constituem a Amazônia, dos negros e indígenas, cuja memória está intimamente relacionada à cosmo percepção enquanto modo de existência.

Para Bergson (2010), a relação entre percepção e lembrança se dá pelo entendimento de dois tipos de memória. A primeira, memória do corpo, consiste na repetição dos movimentos apreendidos para as reações adequadas às nossas necessidades atuais, como andar, pedalar, dirigir, escrever, entre outros, implica a intervenção do sistema sensorio-motor, “[...] antes hábito do que memória, ela desempenha nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem” (BERGSON, 2010, p. 176-177).

A segunda seria a memória espiritual, que conserva todo o nosso passado, o que poderíamos chamar de memória pura, “[...] coextensiva à consciência, ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem [...]” (BERGSON, 2010, p. 177). É essa memória que registra todos os acontecimentos de nossa vida. Por isso, para o filósofo, as lembranças não se conservam no cérebro, mas no espírito, daí a relação matéria e memória.

A percepção, para Bergson, está relacionada à ação possível do corpo sobre as imagens e não pode operar sem a lembrança. Esse fato é que garante a continuidade, entre o passado e o presente. Não há, portanto, um único plano de consciência, mas planos que determinam graus de contração ou distensão da memória que opera entre a vida do sonho e a vida utilitária (MARQUES, 2017).

A percepção atual é quem estabelece, em detrimento do útil, as lembranças que concorrerão para a ação, inibindo as lembranças “supérfluas”. O reconhecimento habitual das imagens assegura o equilíbrio para a manutenção da vida, de modo que as “lembranças puras” só reaparecem ao sabor de seu capricho (BERGSON, 2010). Nesse sentido, podemos perguntar, o que é útil e o que é supérfluo na escola? A que “prioridades” ela tem dado atenção? O cumprimento das exigências curriculares, as regras e deveres a que os estudantes são submetidos tiram a autonomia e silenciam as subjetividades, produz corpos obedientes, aptos a responder com imediatez. Ademais, em alguns casos, pela incompreensão das

diferenças, a escola ainda contribui para o apagamento da memória e da potência criadora.

Enquanto o foco estiver na obediência e na reprodução, o espaço para criação se mostra tímido ou inexistente. O sistema arbóreo da educação escolar destacados por Deleuze e Guattari (1955), comumente valoriza a cognição e subjuga a potência do corpo vivido, suas experiências, saberes e memórias, contribui para o fortalecimento da percepção destinada à resolução de problemas, quase sempre imediatos, para obtenção de notas, classificações.

O sistema arbóreo fortalece modelos de corpo, de temporalidade, de aprendizagem, de comportamento. Mas a escola é um lugar de multiplicidades, das diferenças intensivas, cujo corpo seja ele negro, indígena, das diferenças sexuais, corpo-criança, precisa ser compreendido em sua imanência.

Embora rejeitar o supérfluo em detrimento do útil signifique adaptação à vida. É no momento que nos “desinteressamos” da vida utilitária que podemos recuperar a força de transpor o limiar da consciência (BERGSON, 2010; 2019), e que permite maior contemplação das coisas. Para isso é necessário um esforço de atenção, a intuição é, portanto, um movimento reflexivo.

Não se trata de abraçar a superficialidade das coisas, voltar-se para o que é supérfluo, no sentido comum da palavra. Mas é pela indeterminação do ser vivo, o intervalo entre a percepção e a ação, que surge a possibilidade de alcançar a intuição em nós. Nesse sentido, Marques (2017) ressalta que a memória em Bergson é essencialmente uma atividade criadora, pois se contrai e se expande criando os milhares de planos de consciência que compõem o intervalo entre o plano de ação e o plano do sonho.

A intuição opera uma mudança qualitativa, o ser se define por tudo aquilo que percebemos, por isso somos a totalidade de nosso passado. É considerando tal aspecto que podemos entender a educação escolar como meio de despertar a atividade criadora e atenta as diferenças, sobretudo na Amazônia.

Considerações finais

Partindo das constatações usuais atribuídas à educação, vista e entendida como aquela que tem a necessidade de promover agenciamentos que considera apropriados à vida, destacamos duas vertentes em nossa discussão: na primeira o ato educativo é concebido como um meio para atingir objetivos e necessidades imediatas, concepção amplamente difundida pelos estudantes, cujo discurso é “estudar para passar”.

A segunda diz respeito ao desenvolvimento do sistema arbóreo que padroniza os corpos, despotencializa a expressão criadora ao proporcionar alta carga de atividades reprodutivas e obrigações em prol das exigências do currículo. A restrição aos interesses cognitivos, com finalidade somente aos exames para qualificar os estudantes, como provas de

vestibulares, Enem e concursos implica deixar de lado as experiências subjetivas e os modos de existência.

A nosso ver, disto resulta o fortalecimento do modo de vida pragmático que atende às necessidades e motivações externas, tornam o ser menos contemplativo, criativo, além de uma visão desigual em relação às diferenças. Portanto, é importante que a educação acolha e busque entender as temporalidades, os afetos, às experiências do corpo vivido, às subjetividades, pois o ser em seu *devir* é potência, é intensivo, capaz da criação de si e de modos de existência.

Afinal, como promover uma educação escolar rizomática que considere a memória e a criação? Para empreender este movimento, é preciso vontade de potência para desterritorializar os saberes, a linguagem, as práticas pedagógicas. Enquanto docentes, precisamos estabelecer linhas de fuga contra os silenciamentos do corpo desejante. Uma educação pensada a partir de micropolíticas, como um ato de resistência frente às desigualdades, aos silenciamentos, para fortalecer a promoção da equidade educacional e, consequentemente, social.

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - Fapeam pelo financiamento da pesquisa dos autores no doutorado.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Trad Maria Adriana Camargo Cappello. 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2020.

BERGSON, Henri. **Memória e vida** - textos escolhidos por Gilles Deleuze. Trad. Cláudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio da relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BERGSON, Henri. O esforço intelectual. **Trans/Form/Ação**, v. 29, n.1, p. 123–146, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732006000100008>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia - vol.2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARQUES, Silene Torres. Memória e criação em Bergson: Sobre o fenômeno da atenção e

os planos de consciência. **Trans/Form/Ação**, v. 40, n. 2, p. 71–88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732017000200004>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ROSSETTI, Regina. Bergson e a Natureza Temporal da Vida Psíquica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 617–623, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300017>. Acesso em: 27 mar. 2023.