



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 *dever-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 *dever*, 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 sensório-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, conseqüentemente, 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.