

Rita Célia Magalhães Torreão



Nas asas da borboleta

Filosofia de Bergson e Educação

**Nas
asas
da borboleta**

Filosofia de Bergson e Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Dora Leal Rosa

Vice-Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



E D U F B A

Editora da Universidade Federal da Bahia

Diretora

Flávia Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Cayubi Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Rita Célia Magalhães Torreão

Nas asas da borboleta

Filosofia de Bergson e Educação

EDUFBA
Salvador
2012

2012, Rita Célia Magalhães Torreão

Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.
Feito o depósito legal.

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Edvaldo Gomes Ferreira Monteiro

Normalização
Mariclei dos Santos Horta

Revisão
Isadora Cal Oliveira

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Torreão, Rita Célia Magalhães.

Nas asas da borboleta : filosofia de Bergson e educação / Rita Célia Magalhães Torreão. -
Salvador : EDUFBA, 2012.

353 p.

ISBN 978-85-232-0963-6

1. Bergson, Henri, 1859-1941. 2. Filosofia. 3. Educação - Filosofia. 4. Mudança (Filosofia).
5. Intuição. 6. Vida. I. Título.

CDD - 370.1

Editora filiada à:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n - Campus de Ondina
40170-115 Salvador - Bahia
Tel/Fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

DEDICATÓRIA

À Ginaldo pela dialogia constante da filosofia de Bergson. Somente um poeta apaixonado suportaria minha inquietude filosofante.

Aos netinhos André e Guilherme pelo amor

À Érica pelo cuidado com os arredores do meu viver.

Para Humberto e Bernardo pela missão.

AGRADECIMENTOS

Aos professores:

*Da UFBA: Dr. Aurino Ribeiro Filho, Dr. Dante Augusto Galeffi,
Dr. Robert Verhine, Dra. Mary Arapiraca, Dra. Flávia Garcia Rosa,
Dra. Lícia Beltrão.*

*Da UESC: Dra. Janete Ruriz de Macedo, Dra. René Albagli,
Dr. Expedito Santana, Dra. Norma Videreo, Dr. Dorival de Freitas.*

Da FAINOR: Professora Mariana Torreão.

Da UFSE: Dra. Alexandrina Luz Conceição.

Da UFSCAR: Dra. Débora Morato Pinto.

Da UFRB: Professora Luciana dos Santos da Cruz.

Da UVG: Professora Thaís Meireles Torreão.

*Na UESB: Professora Clênia Andrade, Professor Marcelo Torreão Sá,
Dra. Suzane Tosta Souza, Dr. Jânio Roberto Diniz, Dra. Livia Magalhães.
Todos deram em diferentes espaços e tempos, preciosas ajudas para
realização deste livro.*

Tu és a folha de outono voante pelo jardim.

Deixo-te a minha saudade

a melhor parte de mim.

Certa de que tudo é vão.

Que tudo é menos que o vento,

menos que as folhas do chão.

Cecília Meireles

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
INTRODUÇÃO	19
PARTE I	
CAPUT	
CAPÍTULO I: Sonho de voar. A atualidade da queda	27
CAPÍTULO II: A escalada no mar de morros	33
PARTE II	
ASA 1	
CAPÍTULO III: Henri Bergson, o intruso	63
CAPÍTULO IV: Realidade e possibilidades, explicações	75
CAPÍTULO V: A metamorfose do educar	89
CAPÍTULO VI: Tempo de educar para o desaparego	99
CAPÍTULO VII: Acasos e disparates	139
CAPÍTULO VIII: O encontro - entes e entidades educativas	149
CAPÍTULO IX: Ribeirinho do rio do tempo	175
PARTE III	
CORPO E ESPÍRITO	
CAPÍTULO X: O eu profundo - alma fechada e alma aberta	195
CAPÍTULO XI: A intuição em Bergson: Pedagogia da Duração	211
CAPÍTULO XII: O rio do tempo, o homem: um animal devorador de tempo	229
CAPÍTULO XIII: Abstração e intuição	237
CAPÍTULO XIV: A bela adormecida - torpor de vegetal	259
CAPÍTULO XV: Do trágico caminho do educar à dramática práxis pedagógica	273

PARTE IV
ASA 2

CAPÍTULO XVI: O misticismo em Bergson	283
CAPÍTULO XVII: Misticismo e educação	297
CAPÍTULO XVIII: Teologia da educação - uma ressurreição	313
CAPÍTULO XIX: Direito e educação	317

PARTE V
CALDA

CAPÍTULO XX: Têlos, a despedida	325
APÊNDICES	337
GLOSSÁRIO	341
REFERÊNCIAS	345



PREFÁCIO

Nas asas da borboleta é o primeiro título do livro de Rita Célia Torreão. A imagem evocada no título revela a tonalidade afetiva de um encontro com a verdade do ser próprio em seu existir ressoante com a verdade do ser intuída diretamente como experiência própria da duração mesma em sua duração.

Não é de imediato um livro comum. Todo ele está perpassado pela presença da autora em uma clave muito rara de ver na academia. Não é um livro que se limita a atender os requisitos formais exigidos, pois ele é um transbordamento de vida em palavras filosóficas e poéticas. É um livro testamento, se assim posso chamá-lo. Testamento de uma existência em busca do sentido do próprio sentido. Um sentido do próprio sentido que é sempre um sentido intransferível em sua singularidade encarnada. Um ato de intuição que é um conhecimento direto do Real em sua duração. Um mistério da encarnação do Logos. Uma celebração da chegada do Espírito Santo, no 50º dia depois da Páscoa. Uma celebração pascal. O coração em Páscoa! Abundância e deslumbramento!

O livro de Rita Célia desenvolve-se a partir de sua vocação docente de filósofa e poeta. Há algo de misterioso no florescimento do ser próprio! É sempre uma experiência única. Cheio dos entraves e desentraves da existência inautêntica/autêntica em busca de si no ato de ser-presente, inteiro, livre. Um amor ao presente. Uma filosofia encarnada. Filosofia da vida. E por que não?

Bergson é o interlocutor regente do texto de Rita Célia. Ela e Bergson ressoam na convergência/divergência da duração em si mesma.



E a duração é sempre duração vivida por alguém capaz de vivê-la como duração e não como representação da duração. Bergson entra no livro como o horizonte de projeção da extraordinariedade do pensar-apropriador humano. O livro de Rita Célia Torreão não é sobre Bergson e sua pedagogia. Ele é com Bergson, e não sobre ele. Essa diferença demarca o plano a partir do qual se pode falar sobre a tese do livro na propriedade que ele requisita. Não há linearidade na escritura da autora. Mas há um preciso plano de ordenamento das partes que privilegia o ato intuitivo em sua precisão-inesperada, surpreendente. É um discurso a partir do presente do ato intuitivo. Não tenho qualificativos para descrever a natureza da escritura que sabe unir desejo e esforço na execução da missão de si. Não há como representar o irrepresentável. Entretanto, é possível a cada um acessar por direta intuição o campo noético do livro plasmada por Rita Célia. Como isso é possível? Bem, só diretamente, não tem mediação possível para isso. Será?

É mesmo verdadeiro o ato de minha intuição sobre o campo noético-noemático do livro de Rita Célia? Como se dá o ato intuitivo direto? Ele é um privilégio de alguns poucos seres humanos ou pode ser acessado por cada um sem nenhuma exclusividade?

Mas como operar no plano da intuição direta se não se recebeu educação para tanto? Trata-se de um mistério insondável? E, então, como validar as proposições que nascem da intuição direta? Não poderia haver uma intuição enganosa sobre os dados imediatos e mediatos da consciência? Quem garante o vislumbre atemporal do desvelamento?

Qual é o grau da intuição direta da duração que me chega como brisa falante? Não sei dizer. Sei somente que ressoo na palavra escrita que evoca o tempo do esplendor e da coragem, tempo da saga e da triilha aberta ao destino em sua ignescência perene. Um estado extático admirável. Como apanhar o Sol com a mão sem que ele se retire do seu lugar. Um ato do espírito em seu reboiço incurável. Uma Graça!

Estou tomado pela mântica de Sophia. Algo já condenado por Platão em sua doutrina filosófica, quando toma distância das possessões mânticas em favor de uma racionalização dialógica que suspende

a primazia da fala possuída substituindo-a pela investigação minuciosa de si mesmo. No arco da filosofia histórica, a intuição eidética passou ao largo como uma “representação metafísica da realidade”. Mas o concreto é que sem intuição eidética não existiria algo como a *Philosophia Perennis*, que é uma fixação dos mais brilhantes filósofos encarnados na temporalidade histórica humana. Mas, como advertiu Bergson, a intuição é o método filosófico por excelência, deste modo, o mais árduo e o mais elevado modo de proceder filosoficamente. Acontece que a intuição é ato mental da singularidade humana encarnada, e na evolução humana ainda não se alcançou a intuição senão em momentos inesperados e breves e mesmo para alcançar tais momentos há a necessidade de um esforço penoso, quase doloroso, como já disse Bergson. Significa dizer que a intuição como método filosófico não consiste apenas em deduções de um mundo ideal inalcançável pelos sentidos, mas a incorporação da vida na duração real. E como é misteriosa a “duração real”!

Sinceramente, entre o distanciamento das possessões falantes, em que o logos se torna palavra encarnada, próprio da filosofia pós-socrática, e a possessão propriamente dita na duração real, decido por esta última. Entre a saída da caverna que se apresenta como figuração da teoria do conhecimento em Platão e a escrita filosófica possuída de Rita Célia, escolho, por afinidade dialogante, a filosofia falante e intensiva de Rita. O próprio Bergson ficaria admirado diante do inusitado modo filosófico da autora. Sobretudo porque há o encontro com a diferença rasgante. É admirável quando o outro é capaz de nos tocar com sua efervescência criadora e nos projetar em sua humanidade que também se torna nossa, a partir de dentro, a partir de si, não de “mim”.

Rita Célia não trata da intuição conceitualmente e sim como um ato de revelação na duração. Bergson, em sua cultura histórica perpassada pela hegemonia das ciências positivas, encontra o caminho filosófico do conhecimento direto a partir de uma ampla experiência espiritual de autoconhecimento e transconhecimento. A filosofia de Bergson só faz sentido para quem é tomado por sua força criadora. Ela é uma eclosão de clarezas implicadas. Seguir Bergson em seu





pensar escrito é aprender a pensar de maneira própria e apropriada, do mesmo modo como se aprende uma língua lendo os seus poetas criadores. Como se aprende o português lendo Machado de Assis, ou como se pode aprender a pensar lendo Guimarães Rosa.

Rita Célia segue Bergson na potência do seu pensar criador. E porque ela o segue com afincamento e propriedade, experiencia o criar apropriador a partir da duração. Isso não é como uma “coisa” física que se pode descrever facilmente. Na verdade, o que se mostra é indescritível, incomparável. É um espanto que pode ser também chamado de sublime. Sublime na aceção de inalcançável, de magnitude além do ordinário. Algo, portanto, extraordinário.

O livro de Rita Célia com sua escritura incorporada é também metodologicamente preciso e rigoroso. Seu arcabouço tem “cabeça”, duas asas, corpo, espírito e calda. Por pouco não desenha a figura de uma quimera. A imagem de uma quimera não foi formada pelo detalhe do último capítulo Calda. Se fosse “Cauda” tudo seria diferente. A “calda” está quente, quer dizer, o tólos do livro alcança o seu ponto de incandescência e despedida. Ela alcança o seu fim projetando futuro no presente da duração. O desenho do livro é também surpreendente em seu conjunto reunido por um único fio condutor. O problema do livro é apresentado e desenvolvido em uma forma exaustiva, mas não definitiva. Pois nada é definitivo para o ser humano partícipe da duração, exceto a própria duração como atenção à vida. Rita Célia defende no final deste livro que “a educação é sem fim, um tólos, ela é inconclusa, não se constitui obra”. A filosofia de Bergson e a Educação é uma convocação ao desenvolvimento de si mesmo no interior da duração espiritual. Não importa classificar por comparação a outras obras em educação, mas reconhecer sua unicidade distinta e única. Não me cabe questionar nenhuma de suas partes e momentos, mas me cabe, porém, indagar acerca do mistério desvelado no mundo noético-noemático do outro Rita Célia. Sim, a intuição nos permite até isso: ir direto ao eidos-ego do outro sem reduzir o outro ao eidos-ego próprio. Essa é uma operação hermenêutica que requer uma arte ainda nascente, como é nascente todo conhecimento direto:

ele é sempre único, imponderável, porém inteiramente incorporado, irrepetível, surpreendente.

Procurei na minha leitura do livro alcançar a experiência de Rita Célia e de sua maneira de tecer o ser na sua escritura. E porque o meu foco foi o alcance e vivência de sua experiência única, me fica a evidência de que o olhar do espírito alcançou a própria coisa em seu eidos-logos. Isso me deixa livre de qualquer vínculo impedor da duração na duração. Uma libertação! E porque me sinto liberto de todo vínculo opressor e redutor da duração na duração posso livremente regozijar-me com a graça advinda do acontecimento libertador que resplandece nas asas da borboleta Rita Célia Torreão. Uma metáfora para exprimir o inexprimível da duração real da abertura para o outro resplandecente. Um educar da carne vivente no ser espírito aberto à infinita aventura criadora. Tomar-se, na duração, consciente da finitude pela transcendência do que é sempre outro na infinitude do instante sem ocaso: o grego ressoando em língua própria, língua de si que incorpora em seu metamorfosear o advento criador de um novo começo eterno, sem que o retorno seja o recalque do ego despedaçado em sua inconsistência, mas o esplendor da graça em seu eterno recomençar incandescente. Um fogo sempre vivo!

E com todos os méritos possíveis, considero que a obra publicada deve ser lida o quanto antes, pois seu testemunho e vitalidade não merecem o esquecimento dos arquivos e depósitos, pois carrega o destino e a marca de origem das coisas transpassadas de luz própria. Não seria apropriado esconder a própria luz em tempo de carência e decadência espiritual como o que vivemos na contemporaneidade. Basta uma única luz intensa para iluminar toda uma cidade. Há, assim, não só encantamento em luzir, mas também utilidade laboral, pois o ser humano vive daquilo que elabora em sua espiritualidade e se alimenta também em sua evolução da luz dos que luzem invadidos pela Graça.

Desejo por fim agradecer o privilégio de poder apreciar uma obra que só o coração da duração mesma pode acolher em sua plenitude. Isso está além da Filosofia compreendida como receituário de conceitos desencarnados e de preconceitos escolásticos. Projeta no éter das promessas porvindouras a evolução espiritual humana como criação



vívida. Amor incondicional aos fatos da vida ativa e atenta ao presente da presença encarnada: deixar ser o outro o caminho de sua virtude no próprio tornar-se o que se é. Louvado seja o viver liberto do tempo cronológico e da lógica separatista! Com admiração e reverência!

Dante Augusto Galeffi
Universidade Federal da Bahia





INTRODUÇÃO

O tempo é minha matéria
A vida presente os homens presentes.

Carlos Drummond de Andrade

Muito tempo se passou para que lançasse meu primeiro livro; somente agora neste entardecer publico *Nas asas da borboleta*. Muitas frutas demoram de amadurecer, mas também tenho como princípio de que um livro deve trazer algo de novo. É possível publicar um livro dizendo de forma diferente ideias empoeiradas; são muitos livros dizendo a mesma coisa ou não dizendo nada, o que não queria que acontecesse com o meu. O contentamento é que *Nas asas da borboleta* não só tem a experiência e o esforço de anos na lida do ensinar e aprender, mas a natividade de uma ideia com o frescor do instante. A Pedagogia da Duração tem o viço da mudança, mudança daquilo que é mais sólido no ser humano: os hábitos e a mentalidade. Esta transformação de lagarta para borboleta aconteceu principalmente em mim, a força da ideia “Pedagogia da Duração” arrastou-me nas asas da borboleta para a certeza de que o pensamento é o movente.

Esta obra não chega a ser um recorte nas teses encantadoras de Henri Bergson para o tema educação; é antes um transbordamento que a leitura de Bergson provocou em nosso espírito, pois as ideias do livro são nossas, mas apoiadas na metafísica de Bergson. Para ele,



o presente é uma criação do passado; diz também que nossa personalidade é o resultado de nossas escolhas. Essas inferências transbordaram em nossa alma de professora. Parece que aquilo que está escrito nas almas esteve antes escrito nos livros gregos os quais lhes devemos tudo. O passado criando o presente – para mim isso é uma ontologia do educar, é a própria educação ou como ela deveria ser, um passado que cria e recria o presente e não um passado que tenta se repetir, copiar-se, formar como forma e bolo. Como para Bergson a personalidade é resultado de nossas escolhas, percebi que a educação nunca é de grupo ou coletividades, mas algo pessoal. Essas ideias centrais que sustentam todos os argumentos brotaram após um transpassamento pelo pensamento de Bergson. É assim que se processou toda metamorfose auxiliada pelos sopros dos ventos de crise.

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TEMPO. ENTES EDUCATIVOS – AS DORES DO CASULO. O VOAR DA BORBOLETA.

O esforço foi para colocar os entes educativos numa perspectiva temporal, seguindo os conselhos de pensador. Do ponto de vista da duração, para reconceituar o aluno, o professor, a escola, a aula e a sala de aula. O que foi visto sob a perspectiva temporal foi que isso tudo é vivo. Sob o olhar da duração a vida emerge. É certo que as coisas sofrem o desmoronamento temporal; então a trajetória do aluno é semelhante à de uma borboleta, ele se alimenta desesperadamente, estuda e escuta o professor, conversa com os colegas, depois morre, entorpece num casulo, para depois renascer borboleta e voar com suas próprias asas. Para voar é preciso equilíbrio e coragem, que poderão ser adquiridos no sofrimento do casulo nas dores aprendentes. É o sonho e a glória de todo professor ver seus alunos morrerem lagartas (alunos) e renascerem borboletas (pensadores) e voar no seu tempo para construção do seu futuro; e como todo ato humano atinge toda a humanidade, cada aluno faz e refaz a humanidade – aqui parece residir a dignidade de ser professor.

O MISTÉRIO DO EDUCAR. O SAGRADO DA SALA DE AULA.
A PESSOA EM DURAÇÃO. O DESAPEGO.

O professor na duração é dotado de uma ligeira alucinação e dons místicos, ele precisa saber convocar a chamada da presença, e invocar para que seu aluno cumpra sua missão de aprender. Essa invocação é iniciada pelo contrato de respeito ao sagrado de sua sala de aula, onde é preciso perder suas próprias crenças e hábitos de pensar ou não pensar, para obedecer às leis de seu país – é um morrer assistido, para renascer e criar asas; e nesse sentido, incluídos e excluídos são meros conceitos. Parece que o mais importante é saber-se professor, um para muitos, mas concomitantemente, um para cada um, pois grupo é apenas conceito. O aluno não é um conceito, é uma pessoa, e uma pessoa não é consequência imediata de sua etnia ou classe social, mas algo vivo que hesita e cria: ele não é construído pelo seu passado, mas ele é criado a partir de suas próprias escolhas.

Comprendemos que uma educação faz parte da estrutura ontológica da pessoa, que está em duração. Dessa forma, a educação deveria ser sempre para o desapego, pois se existimos na impermanência e no devir, aprender ou adquirir sabedoria é assimilar o desapego. Daí os conceitos fundamentais deste livro tratarem do aluno-pessoa, do desapego, do professor amar-e-educar, do sagrado da sala de aula, ou seja, o lugar do encontro e das ocorrências do educar; tudo isso que chamamos de práxis pedagógica e é um trabalho inicial.

As consequências naturais desse primeiro trabalho, que gravita em torno do desapego, é uma preparação para depois lidar com intuição, duração, vida, movimento, pensamento, elã vital e principalmente criação, que são conceitos fundantes na filosofia bergsoniana, então desembocaremos no eu profundo, na intimidade e no misticismo, que é uma tendência para individuação, tendência esta que só aparece a partir do momento que a vida é compreendida como um inteiro indivisível, cada um se individualiza em parte na totalidade da vida.

Evidentemente que tudo isso está ligado a um corpo, tem um rosto, uma extensão que é uma matéria, um currículo, um programa, uma gestão, uma dinâmica, uma política, onde a tendência da indivi-



duação não existe, aí reina apenas a interação, mas ela está presente a partir do momento que a vida aparece.

A TRAGÉDIA BERGSONIANA. A ESCOLHA E UM DESTINO.
SUBSÍDIOS E INTENÇÕES. O MÉTODO FENOMENOLÓGICO.



A obra de Henri Bergson é uma tragédia inteira, porque, ao falar do indizível, do jorrar contínuo da duração, é o discurso apolíneo em sua simetria, interpretando a embriaguez dionisíaca, que é a explosão de vida. A tragédia é este esforço de tocar no intocável, é percorrer o impercorrível e lançar-se despenhadeiro abaixo. O trágico é sempre um conflito entre espaço e tempo; inteligência e intuição; matéria e memória; desejo e medo; o homem e a mulher; a escolha e um destino; um herói e forças titânicas. Entendemos por tragédia a representação da vida, o esforço do intelecto em dizer o indizível, em conceituar o movente, tentativa de dar simetria à embriaguez. Dar espacialidade à duração ou, como diria Nietzsche, Apolo interpretando Dionísio.

A tarefa foi retirar dessa filosofia subsídios para uma teoria da educação sem dispensar a linguagem filosófica, nem uma lógica de precisão. O livro não é uma explicação nem uma interpretação da filosofia de Bergson, apenas foi inspirado nela.

O método utilizado é o fenomenológico de Bergson, explicitado em suas regras. Mas, em determinados momentos, é preciso fazer uma viragem para intuir os nexos epistemológicos, lógicos e metafísicos do seu pensamento. Para isso, consentimos, de muito bom grado, que ele fosse nosso intruso principal. É certo que, como todo francês, Bergson também é prolixo, explica e reexplica num grandioso esforço, que é pura tragédia. Nosso esforço foi também grande, pois tivemos de traduzi-lo, simplificar sem, no entanto, deixar de ser fiel à sua filosofia. Ao contrário, tento divulgá-la ao máximo, portanto, tal como ele, também explicamos e reexplicamos nossos pensamentos sobre a fenomenologia do vivo.

Para arrancar esses subsídios da obra de Bergson, seguimos os caminhos dele, suas pegadas e rastros, embora com outras intenções, além de aprender sua filosofia. Portanto, o método fenomenológico

foi utilizado como decantador com o qual isolamos apenas o que interessava sem jogar fora o que não interessava, mas servia para nosso conhecimento filosófico, necessário na nossa práxis pedagógica. O primeiro e difícil trabalho foi aprendermos a dominar a engenharia conceitual, ao tempo que se buscava uma direção e especificava o tipo de colheita que deveria ser feita naquele imenso campo, para depois inventar que fabricação possibilitava tais matérias, ou seja, retirar do abstrato, do pensamento, a ideia e dar a ela uma extensividade, uma materialidade, uma utilidade no recinto da práxis pedagógica, mas também contar com o acaso e disposição para criar outros caminhos quando não fosse possível seguir em frente.



DA TENSÃO QUE MOBILIZA E O TEMPO *A PRIORI*. TEMPO
ESPACIALIZADO: *KRONOS* E *KAYRÓS*. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS
TESES DE BERGSON

O tempo, como a linguagem, são os horizontes que possibilitam o existir, o que é, é na linguagem e no tempo.

A educação, considerada apenas com o “tempo espacializado” e quantificado, resulta em um ensino descolorado e sem entusiasmo, porque o ensinar é entendido como uma construção e fabricação. A carga horária é uma carga pesada, tanto para alunos como para professor. Por tudo isso a escola é um ambiente violento. Numa simples aula de natação para crianças, o tempo da aula é totalmente preenchido por exercícios e obrigações, não é reservado nem um momento para o prazer que a água proporciona. O gozo é proibido. Não estão ali para brincar, ninguém paga para brincar e sim para aprender. E, no entanto, é para brincar que existimos. Segundo Bergson, o que é vivo se distrai.

Possuímos dois tempos: um homogêneo e descontínuo exterior, que usamos para medir os eventos *kronos*, tempo espacializado da ciência; e o outro interno, contínuo, heterogêneo, absoluto *kayrós*, que é o que vivemos nas horas, não as horas do que vivemos.

Bergson, em suas obras, nos ensina que tudo não está dado e que nem tudo está dado – eis a realidade do tempo, pois o dado supõe um

movimento, mas esse movimento cria ou inventa o dado, e não deve ser tomado como o próprio dado.

Por fim, esse filósofo ensina a ensinar a perfeição, e essa se sustenta principalmente na generosidade. No texto que se segue, Bergson (2006d, p. 297) deixa evidente que há uma educação embutida em suas elegantes teses.



O que há de mais ousado, o que há de mais novo do que vir anunciar aos físicos que o inerte irá se explicar pelo vivo, aos biólogos que a vida só será compreendida pelo pensamento, aos filósofos que as generalidades não são filosóficas, aos mestres que o todo deve ser ensinado antes dos elementos, aos alunos que é preciso começar pela perfeição, ao homem, mais que nunca entregue ao egoísmo e ao ódio, que o móvel natural do homem é a generosidade?

Defendemos que essa perfeição, a generosidade, somente é conseguida através do desapego.

Parte I

CAPUT



SONHO DE VOAR A ATUALIDADE DA QUEDA

Certamente, existem muitos outros meios de um indivíduo encontrar-se a si mesmo, escapar ao atordoamento no qual se move habitualmente como se estivesse no interior de uma nuvem escura e de ser ele mesmo, mas não conheço outro melhor que o de se lembrar de seus mestres e educadores.

Nietzsche, 1983



Este capítulo, embora seja o primeiro após a Introdução, foi concluído depois do livro pronto, quando então pude definir com mais precisão as principais linhas divergentes da pesquisa que veio depois de intuído os capítulos. Desse modo, relatamos as dificuldades de *A escalada no mar de morros*, que é o terceiro capítulo.

O LIVRO

Este livro é um trabalho teórico de filosofia. Embora a teoria tenha sido construída também com o auxílio da experiência de professora de Filosofia, essa teoria não necessita de experimentação, ela se realiza, teoricamente. Sendo a filosofia de Bergson uma filosofia da vida não possibilita recorte, pois a vida é inteira.

A vontade de terminar o livro em vez de ajudar foi tornando a tarefa mais difícil, tanto quanto saber por onde começar escrever; é preciso abraçá-lo gostando dos novos movimentos, e lembrando que o tempo é um arquétipo da atualidade, no sentido de que o ser é um ato, uma abertura que tem como polo positivo o real.

Kafka dizia que todos os erros humanos são advindos da impaciência, de uma interrupção prematura de um trabalho metódico. Erro

que não pertence à esfera das proposições ou enunciados, mas à dos juízos das atitudes valorativas, ou um conjunto de letras e páginas sem sentido; erro é também quando as determinações do conhecimento ou do ser são consideradas como necessidade e não como possibilidades. Sem esquecer que o erro também é inteiro e sem jeito.

Por isso, foi preciso acerto ao começar, pois um pequeno erro no início se tornará um grande erro no final, e depois do acerto inicial é preciso cuidado ao terminar. Ser depende de um processo de auto-perfeioamento, como dizia Nietzsche, ou, ao contrário, é resultado da anulação da vontade de ser (uma certa pessoa?). Somos mais quando desligamos as exigências da individualidade e admitimos não sermos mais de acordo com uma essência ou quando buscamos ser vários, como Fernando Pessoa? Ser si mesmo depende da morte de uma ilusão? Tanto a uma como a outra pergunta, respondo que sim, e considero que uma ilusão é uma parte de nós mesmos, e talvez uma grande parte. A insuficiência é uma condição ontológica humana e de difícil compreensão, pois ela é extensa a cada um de forma diferente. O homem é uma criatura sobrenatural na temporalidade, e embora sua existência seja natureza, todos os seus esforços são insuficientes para deter seu fracasso. A Filosofia é um trânsito entre a primeira natureza e a segunda e por isso mesmo é contagiosa.

A metafísica, presente neste livro, é semelhante à segunda navegação platônica; além da possessão bergsoniana, é também um estranhamento que um professor de Filosofia tem com o mundo. Esse estranhamento significa uma desconfiança da possibilidade de uma totalidade na presença de uma asfixia da presença, da certeza da competência, que como em Kafka recorta e enquadra o real, sem permitir nem um instante de brotamento, onde tudo está definido e acabado. Essa nossa metafísica é um estranhamento ao cotidiano e uma busca de brotamento, e de floração, do inusitado lugar da criação.

Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e Educação representa um duplo esforço: um de aproximar o educar de uma atividade artística e criativa, e o outro de análise e construção dentro da obra de Bergson. Entre a ciência que comanda e a arte que persuade há uma aparente contradição igual a que existe entre inteligência e intuição,



mas tentando aproximar a arte que também é um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana da filosofia do educar. Talvez isso aconteça porque o objeto da educação não é igual ao da física, a natureza que não fala; é um ser humano similar. Digo que é importante entender como similitude e não como igualdade, pois esta seria resultado de uma crise de narcisismo, onde o outro é visto como uma cópia, talvez fazendo o mesmo discurso e com as mesmas ideias. Dessas duas direções divergentes entre Arte e Ciência nasceu a tensão necessária na busca das verdades mais elevadas e das belezas mais sutis para construir o livro. Seguindo a alegoria da borboleta, ele está dividido em cinco partes, 21 capítulos e as referências. A criação de cabeça, corpo, asas e calda, herdados da ideia de borboleta, foi um recurso de formatação para marcar não somente as direções e os movimentos evolutivos, mas também sua dissimetria: uma asa avançou mais, enquanto a outra aguarda um pouco sua vez de crescer e progredir.

A Parte I, denominada de *Caput*, é composta da Introdução e mais dois capítulos. A Parte II, denominada de *Asa 1*, é composta por sete capítulos, que representam a parte criativa e artística destinada à Práxis Pedagógica. A Parte III, denominada de *O corpo e o espírito*, reflete a matéria e a memória do livro, é composta de seis capítulos, e é a parte mais científica dedicada à Epistemologia do Educar e à Filosofia da Educação. A Parte IV, denominada de *Asa 2*, é composta de quatro capítulos, e aponta para aonde Bergson chegou o misticismo; e nós, impregnados de seu espírito, chegamos a Pentecostes, e à Teologia da Educação. A Parte V, denominada de *Calda*, significa o sumo que liga o passado ao presente com apenas um capítulo de despedida e as referências.

A PROFESSORA DE FILOSOFIA E SUA TRAGÉDIA

A tragédia de uma professora de Filosofia é que ela sempre sonha em voar, embora saiba da inevitável queda e do surgimento de um novo sonho que surge após outro. De fato, estamos continuamente nos preparando para o voo, e é preciso para tanto muito mais que





asas; equilíbrio, desequilíbrio, visão, audição, vontade de sonhar e coragem. A mediania também é tão importante quanto asas, corpo e a alma, que é a matéria e a memória. Foi Dédalo quem recomendou a seu filho, Ícaro, para não voar tão alto, pois perto do Sol as asas derretem, e nem tão baixo, para que o mar não as molhe. Como um bom grego, Dédalo sabia da importância da mediania. Para as forças titânicas de Gaia e do trabalho de pesquisa, do ato de desvelar, nossas asas são sempre de penas coladas de cera. Somos sempre impotentes e insuficientes diante de forças tão gigantescas. Apenas a mediania, o cálculo justo da prudência, o uso da reta razão pode garantir nosso sucesso. Dédalo voou até a Sicília, sempre mantendo a mediania. Sabendo de seus limites, sabendo de sua pequenez; já Ícaro voou alto demais e o Sol derreteu suas asas.

As portas do céu e da sabedoria são muito baixas, só podemos adentrá-las ajoelhados. Noutros termos, a humildade é o único caminho para a sabedoria, e embora nunca sejamos sábios naquilo que conhecemos, parece que quanto mais conhecemos um assunto, mais e poderosas dúvidas teremos.

Imitamos Ícaro na arte de ensinar e aprender. Sempre enfrentamos titãs, e com certeza caímos. Nossa vida é em corda bamba, a queda é atualíssima; apenas na mediania encontramos ponto certo e equilibramos o peso vencendo a gravidade. Muitos sonhos da professora de filosofia foram se perdendo à medida que progredia na sua missão.

Na pesquisa em Filosofia precisamos subir montanhas a pé e confiar nas cordas, e precisamos de tempo para trabalhar em outras velocidades e proporções. É importante organizar dias e horas em diferentes tamanhos e medidas para receber as novidades e poder fazer e refazer a pesquisa. Sempre surgem novas motivações e com elas vícios. A rotação normal tem de ser anexada à translação ao redor do astro luminoso que se apoia na investigação; é dessa forma que se transborda no céu de revolução copernicana interna. É bom não esquecer que o tempo escoar e desmorona; o tempo, todos nós sabemos o que é, mas quando perguntamos sobre ele deixamos de saber.

Alguns ajustes devem ser feitos entre o filosofar e o ensinar Filosofia. É preciso se apaixonar e dar muita atenção aos eixos metodológi-

cos, à precisão e ao rigor, sem perder a poesia. Às vezes algumas podas de ramos amarelados e o cuidado com a alimentação e limpeza dos verdes ramos frutíferos que apareciam dia a dia podem dar a impressão de ser mesmo uma jardinagem. Desapegada da vontade de voar é preciso escalar o mar de morros das engenharias conceituais e isso exige mais paciência para continuar, mesmo, faltando oxigênio. No entanto, é fascinante a caminhada e a aprendizagem de escalar cordilheiras.

Para pesquisar e ensinar Filosofia é importante a espera de enxugamentos, fermentações e combustão no casulo para o nascimento das asas. Tal exercício exige vertigem e coragem, mas, sendo a coragem uma virtude moral, e como toda virtude se funda num ato racional, esse dinamismo traz a seguinte tranquilidade: não posso me enganar. Enganar-se, na perspectiva filosófica, significa afirmar algo que entra em contradição com o real. Mas o real sendo movente, ele está sempre mudando, então não podemos nos enganar. Foi dessa tranquilidade, ataraxia, serenidade da alma, e da impossibilidade do engano que nasceu a atitude teórica de Pentecostes como ideia de uma Filosofia da Duração para Educação. Essas ideias foram intuitivas. Aristóteles avisou na *Ética a Nicômaco* que no vício, nos extremos, nas paixões, no excesso encontramos sempre a fúria de um deus, e nossa destruição é certa. Mas virtude, ele nos ensinou, só se adquire pelo hábito. Platão, que era muito mais carinhoso com a raça humana, dizia que todos nós temos virtudes, é preciso apenas lembrar; ele nos ensinou a olhar a realidade com novos olhos (com a visão do espírito e da alma), e a interpretá-la em uma nova dimensão e com um novo método que recolhe todas as instâncias postas sucessivamente pela especulação precedente, fundindo-as e unificando-as a um novo plano de pesquisa alcançado com a que ele mesmo denomina a “segunda navegação”.

Propor uma educação singular requer coragem, certo grau de devaneio e inclinação para o trágico. Mas, como este livro destina-se à Práxis Pedagógica e à Filosofia da Educação, o trabalho vai emergindo da tensão contínua entre o fazer do professor na sala de aula com seu desvanecimento na neblina dos equívocos, e do encontro dele com seu aluno, e mais as teorias epistemológicas da Educação para a ação



de escrever. Ao falar de uma educação singular é também um saber singular que se funda em uma cosmovisão de dinamismo absoluto.

A FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA SEM FIM

Ah! Seigneur, donnez-moi la force et le courage de contempler mon
Coeur et mon corps sans dégoût!

Baudelaire, 1964



A Filosofia não tem definição porque ela tornou-se uma questão para ela mesma.

O tempo na Filosofia de Henri Bergson constituiu objeto inicial do projeto deste livro, que sofreu duas transformações significativas: o primeiro título era Educação e mudança em Bergson; o outro foi uma mudança para Subsídios para uma Filosofia da Educação em Bergson. Ele possui uma forma circular, isto é, progride, mas retorna; os capítulos foram acrescentados ou reduzidos a cada retorno e até mesmo transmutados. Cada capítulo teve sua história, seu lugar e hora de nascimento. Alguns de parto difícil, outros foram perdidos na caminhada ou estiveram prestes a morrer e se salvaram. Ainda aconteceu de mortos ressuscitarem, e outros, como crianças, não esperavam, nasciam num bar, num restaurante, numa estação qualquer em Salvador, na praia de Stella Maris, em Vitória da Conquista, no Bem-Querer, em São Paulo, em São Carlos, no Rio de Janeiro, em Copacabana, ou em águas quentes de Minas Gerais.

As ideias chegaram por ondas ou como partículas e com muita indeterminação, igual na Física Quântica. Não há hora certa para escrever; acontece de imprevisto e não espera, acontece pela madrugada adentro entre dores, pela manhã e à tarde. Anotações foram feitas em ônibus, aviões, nas rodoviárias e aeroportos. E as paradas são fundamentais para saborear bons vinhos, na companhia misteriosa e erótica de Henri Bergson, o angelical Santo Tomás de Aquino, e o valente São Jorge, desfrutando a preciosa música de Chopin. O livro todo transpira essa música e tem aquele ritmo e os mesmos sabores. Na Filosofia vivemos nos explicando e explicando nossas explicações, mas não se foge à sina de incompreendidos.

CAPÍTULO II

A ESCALADA NO MAR DE MORROS

O guardador de rebanhos
Passa uma borboleta por diante de mim
E pela primeira vez no Universo eu reparo
Que as borboletas não têm cor nem movimento
Assim como as flores não têm perfume nem cor.
A cor é que tem cor nas asas da borboleta
No movimento da borboleta é que se move,
O perfume é que tem perfume no perfume da flor
A borboleta é apenas borboleta
E a flor é apenas flor.

Fernando Pessoa, 1980



ESCALANDO O MAR DE MORROS

Nas escaladas que fizemos vários foram os meios de transporte para vencer distâncias aéreas, terrestres, marítimas, além das voltas e reviravoltas no tempo para chegar aos encontros marcados com o senhor Henri Bergson e seus amigos, nos cafés parisienses e arredores. Em Paris hospedei-me em vários pensamentos e memórias com velocidades luminosas; ia do virtual ao real em maravilhosas companhias, sendo a mais constante a de Bergson. Mas, como a Filosofia vive de si mesma e habita esses retornos temporais a quem dela se alimenta, muito envelhecemos nessas jornadas, e algumas cicatrizes ficam como resultado das lutas. Nas batalhas, mortos acontecem, então paramos para enterrá-los chorando nossas perdas e lutos. Evidentemente que a ludicidade esteve sempre presente; houve momentos de muito divertimento, de alegrias e prazeres na própria lida teórica, nas vitórias e nas

descobertas. A maior de todas as batalhas é sempre contra a própria ignorância, fraquezas e perturbações na paciência das esperas, insis-tências e persistências, que fazem parte da jornada diária, mas que deve ser feita com gosto e com bom gosto. Lembrando sempre René Descartes que dizia, no fim da vida, dar tudo que sabia, pela metade do que ignorava.



Assim, o que apresentamos neste livro é resultado do esforço e do divertimento, nem mais nem menos. E como diz Bergson (2006b, p. 161):

É próprio do tempo o decorrer e desmoronar-se. O tempo já decorrido é o passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre. Mas não se trata aqui de um instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro. Mas o presente real, concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo de minha percepção presente, este ocupa necessariamente uma duração [...] e se eu pudesse fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria.

Esses estados virtuais de emanações penetraram lentamente em nossos mecanismos interiores levando-nos a ações psíquicas de um contínuo progresso, onde o passado, no caso o próprio pensamento de Bergson, tendia a reconquistar sua influência perdida ao se atualizar via nosso palácio da memória; isto é nosso corpo, nosso presente e o futuro deste livro. E o que significa para esse momento presente? Esse instante que também decorre, mas há um presente que separa o passado do futuro, esse presente ideal que é pura duração, mas não podemos nos fixar, ele é indizível e somente por intuição é concebido.

No nosso entender bergsoniano, o passado é uma sucessão muito longa de estímulos, o futuro é mudança e movimento, e nosso presente é sensação e movimento ao mesmo tempo, ou seja, a consciência que temos de nosso corpo. Mas de pronto, segundo Bergson, nos colocamos sempre no passado, e não o inverso. Não fazemos regressão, ao contrário, emergimos sempre de lá para cá. Foi dentro dessa compreensão que o título do livro foi intuído.

A TEMÁTICA E O TÍTULO INSPIRADO EM HENRI BERGSON

Evidentemente que não escolhemos Bergson por ele estar na moda. Aliás, foi ele quem nos escolheu para escrever este livro. Seu especialíssimo pensamento não somente fascinou-nos inteiramente, mas fez metamorfoses sucessivas até que, de vertigem em vertigem, de arrepio em arrepio, nos transformasse em borboleta e pudesse sobrevoar o jardim encantado da filosofia da vida.

O título é uma metáfora que se reporta a mudança *kinesis*, pois a borboleta simboliza morte, vida e ressurreição, mas também dá uma ideia de transformação de algo pesado para a leveza do voar, o que representa o próprio intelecto humano no seu destino de criar e crescer.

Após a escolha do título, encontramos duas referências de Bergson: *A evolução criadora* e *O pensamento e o movente*, ambas ilustrando o sentido de mudança e transformação contínua e heterogênea, o mesmo do livro.

Um baixo relevo vem representá-lo segurando com uma mão uma borboleta (alma e borboleta, símbolos de ressurreição, foram desde sempre sinônimas); com a outra ele a queima na chama de sua tocha; mas desvia o rosto como que cheio de piedade. A alma nutre-se do êxtase como a borboleta de néctar. (BERGSON, 2006d, p. 295)

Uma mesma crisálida, conforme seja submetida ao frio ou ao calor, dá origem a borboletas bastante diferentes que durante muito tempo foram consideradas como espécies independentes, Vanessa leviã e Vanessa prosa: uma temperatura intermediária produz uma forma intermediária. (BERGSON, 2005a, p. 79)

A intuição do título vem comprovar nossa relação supraintelectual com Monsieur Henri Bergson, que é senhor de si mesmo, *être maître de soi*. Os mistérios do nosso amor permanecem em segredo, pois sendo ele um encantador de almas, escuta palavras cochichadas e até as que não são pronunciadas como nossos sussurros, suspiros e arrepios.



O CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa foi delimitado pelas obras de Bergson. De início, foi dividido em duas áreas: o centro e a periferia. O centro, as suas obras, e a periferia as obras de referências e pesquisas de doutores no assunto, principalmente Bento Prado Júnior (1989), com sua tese de doutoramento intitulada *Presença e o campo transcendental* e também a produção de seu núcleo de pesquisa em São Carlos, e os filósofos franceses Deleuze e Bachelard, entre outros citados nas referências, além das teses, trabalhos, comentários sobre Bergson. Na prática, essa divisão não foi rigorosamente obedecida. Transitei todo o campo de pesquisa de forma circular, indo e voltando do centro à periferia e vice-versa, muitas vezes e com alguns vexames. Isso aconteceu primeiro por dificuldades no percurso, mesmo num território acidentado, ou seja, os obstáculos conceituais, os abismos, despenhadeiros, dunas, avalanches e ondas cor de chumbo. Depois, porque algumas obras foram muito difíceis de ser encontradas, tanto nas livrarias como na internet. Por fim, viciamos no percurso e adorávamos as vertigens e os arrepios; a revisitação foi se constituindo uma constância, uma continuada viagem. Os obstáculos foram potentes do princípio ao fim, mas foram com as pedras que juntamos pelo caminho que construímos o castelo deste livro.

A tese de doutoramento de Rubens Murilo Trevisan (1995), da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), intitulada *Delineamento filosófico da concepção Bergsoniana de educação*, excelente trabalho sobre os aspectos gnosiológicos, não representou muito em relação à minha pesquisa. Na didática tese do professor amigo amado Romano Galeffi (1961), *A presença de Bergson*, encontrei um exemplar, apenas para consulta, na Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

– Quanto aos livros de Bergson, alguns foram difíceis: conseguimos uma cópia de *As duas fontes da moral e da religião* com um participante do Colóquio de Bergson, e o *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, após muita procura, ganhamos uma cópia de presente da professora Débora Morato Pinto. O livro *Pragmatismo*,



de William James, foi uma obra importantíssima para a compreensão do pensamento de Bergson, bem como a leitura de Blaise Pascal (1984); outras leituras paralelas como literatura, poesias, filosofia, peças teatrais, cinemas a música de Chopin formaram um conjunto de suporte e apoio de grande importância para os repousos entre as batalhas sangrentas com ideias.

O ESFORÇO E AS DIREÇÕES DIVERGENTES

O esforço foi dividido em duas direções divergentes que, após várias leituras da filosofia de Bergson, transbordamos para a educação, que é uma atividade vital, não construída, algo que explode de um centro, o encontro do professor com o aluno. Aqui é uma das principais teses de Bergson presentes em *A evolução criadora*, sobre o construído que vem de fora para dentro e aquilo que explode do centro para a periferia; um ovo nada tem de uma galinha, nem penas nem bicos, e ele explode em galinha por ser vital. E assim também parece ser a educação.

Marcamos os seguintes pontos para iniciar o caminho nesse labirinto:

- Retirar uma educação da obra de Bergson privilegiando seu estilo, rigor e método, por certo sem esquecer sua complicada metafísica, que é matéria deste livro.
- Explicar essa metafísica de forma clara, didática, eficaz e eficiente para professores pedagogos como uma contribuição ao encontro do professor com o aluno no drama da sala de aula, sem transformá-la em um manual de aconselhamento, de autoajuda ou lições de conscientização e politização com tinturas filosóficas. Venho apenas em missão de lembrar aos entes do fenômeno educativo aquilo que eles já têm e esqueceram.
- O primeiro esforço é de caráter científico, e o segundo de criação artística, que engloba os capítulos sobre o encontro, o desaparego, a





evocação, a generosidade e servem à Práxis Pedagógica. Enquanto o trabalho de análise da obra de Bergson e a compreensão da fenomenologia do vivo e da dialética da complementaridade constroem a estrutura do livro e servem à Epistemologia e à Filosofia, à Educação e ao misticismo bergsoniano, que denominamos de Teologia da Educação.

– As duas direções da pesquisa são solidárias e contemporâneas, mesmo sendo de naturezas diferentes e se dividirem indefinidamente; e emanadas de um só corpo, que é a obra de Bergson.

DOS RECURSOS DE LINGUAGEM. DA UTILIZAÇÃO DAS PALAVRAS

Foi utilizada como recurso epistêmico uma linguagem rica, embora esquecida, até discriminada num mundo materialista, desprezada pela Ciência, mas para falar da filosofia de Bergson ela é pertinente e a mais adequada, a teologia como possibilidade semântica do dizer epistemológico. A esse recurso foi aliado o cantar dos poetas como metáfora para falar do fenômeno do educar. E como diz Bergson (1927, p. 116): “Não conseguimos traduzir completamente o que a nossa alma experimenta: o pensamento permanece incomensurável com a linguagem.” Quem participa da aventura do pensar não tem solo nem fundamento; pensar é constituinte, mas não é constituído, é o vir a ser.

Quando entramos em contato com o discurso de um pensador, como é o caso de Henri Bergson, seu discurso contamina, infecta, contagia, cura e adoce mas nos leva a pensar além dele mesmo e se ultrapassa em outro corpo, e esse transborda. Por isso, um trabalho feito em Bergson não circunscreve unicamente as ideias defendidas por ele, mas é uma aventura na experiência de pensamento, assim não é uma receita ou fórmula, ou ideologia, nem algo que se decore para repetir. Bergson, com seu exemplo, leva ao inusitado, ao terreno instável e perigoso do viver às margens do rio do tempo, ao lamaçal, ao Ribeirinho do Rio do Tempo.

Para um discurso refletir uma verdadeira experiência do pensar, precisa ter busca, mas quem procura encontra então essa experiên-

cia, tem encontro, mas, para ser genuinamente uma experiência do pensar, ela precisa perder-se para o início de uma nova busca, num eterno retorno. Buscar, encontrar e perder através do desapego – sem essa perdição, o pensamento degenera em receita, ideologia, método, mesmice, preconceito e prejuízo.

Por isso, o pensamento nunca é um constituído, nunca tem uma cova nem um ninho, uma seita, uma teoria, um território; ele, tal qual o filho do homem, não tem onde reclinar a cabeça.

A função de todas as disciplinas é, antes de tudo, ensinar as leis gerais do pensamento, pois aqueles que pensam instruir-se-ão melhor com suas falhas. Quem desiste do pensar não cria, porque não pode errar. É mais um exemplo da importância do desapego. Em Filosofia e também na Ciência é de grande relevância do ensino de Lógica. Esta disciplina deveria ser ensinada em todos os níveis de escolaridade. O ensino de Lógica não visa um aprisionamento do espírito, mas funciona como casulo para preparação da borboleta. Assim, saímos do conhecimento do óbvio das coisas para o conhecimento do ultra-óbvio (saber científico), cuja intenção maior é atingir o saber poético metafísico.

Neste livro serão utilizadas três línguas: o francês, a língua de Bergson, a poética e amada língua portuguesa e o grego, a língua da filosofia; e várias linguagens, inclusive a poética, porque somente com uma polissemia é possível explicar um fenômeno tão complexo quanto o educar.

Na realidade, essa variação de línguas e linguagens surge desde o início como uma necessidade de expressão e com a preocupação de não cansar as palavras com ideias fracas, ao contrário, ampará-las em semelhantes para aumentar suas forças.

A prática de dividir palavras não foi aconselhada por Bergson; entendemos suas razões quando compreendemos sua “lei da dubiedade”, lei geral da vida que conduz a um “duplo frenesi”; e, quando aplicadas à sociedade, faz surgir uma grande variedade de tendências levando a divisão a fragilizar e não fortalecer o tronco inicial do qual emanou. Também as palavras, quando divididas, podem fazer surgir uma ramificação continuada e enfraquecer a ideia primordial que



se deseja explicar, embora tenha seguido direções divergentes, como ensina Bergson, mas às vezes algumas palavras foram inventadas ou reconceituadas para tensionar as ideias e por exigência mesma delas.

Este livro é semelhante a uma franja esfumada e indecisa que vai perder-se na noite como pequenas estrelas para o núcleo luminoso que é a ciência da Pedagogia. Ele é apenas uma cópia imperfeita, um borrão do que sentimos e pensamos que é indizível. Tivemos de usar a poesia e o misticismo como recursos para explicar o inexplicável movimento do interior da vida, que é o esforço da filosofia de Bergson. Somos muito pessimistas na prática, mas quando combinamos essa prática com a metafísica, nos tornamos mais otimista.

Trazemos algo novo para pensar, mas, por se tratar de algo novo, não é necessariamente revolucionário, pelo menos no que diz respeito ao problema que nos propusemos a tratar. Escolhemos abordar educação e mudança porque a tomamos como capital. Evidentemente que todos nós olhamos a mudança, mas não a percebemos; dela temos uma percepção fraca, resta-nos conceber, pensar e repensar. Como o mundo é um só se olhamos de certo modo, mas pode ser muitos se olhamos de outra maneira, defenderemos um monismo pluralista. O universo de um professor, qualquer que ele seja, nunca é de poucas palavras; mas principalmente o de filosofia que vive no mundo das palavras, e só quem está no mundo das palavras pode enxergar as coisas sem feitiço, no caso da Educação, cuja a ciência será a Pedagogia, que está sempre em- vias- de- se- fazer, ela ainda não se constituiu nem mesmo como disciplina, e como ciência ela não tem nem uma hipótese circunscrita, conta apenas com a invasão das outras ciências, Sociologia, Psicologia, Antropologia e outras, a ela nada é impossível; então a mudança foi tratada na educação sem rigor e sem precisão. A Pedagogia veio muito tarde para o positivismo que poderia ter-lhe dado uma forma, e muito cedo para a duração por isso ela se tornou um mosaico de utopias. Como a Pedagogia não existe, é preciso uma Filosofia para inventá-la, sem esquecer que a Filosofia é um meio para educação do homem. No entanto, o cuidado deve ser grande, porque qualquer tentativa de popularizar a Filosofia torna-se árida, técnica e desoladora. Em Filosofia o importante não é apenas



o preparo técnico, mas o senso comum do que seja vida simples, honesta e nossa maneira individual de ver e sentir a carga do cosmo. Um professor de Filosofia é um quase-morto, um semideus disposto a conhecer seu temperamento e enfrentar divergências em outros universos semânticos. O negócio em Filosofia é troca de valores sem preço. As especulações são de grande porte e alto risco num espetáculo sem espectadores onde se aposta a vida.

Na virada do século XIX, Bergson inovou e ampliou as condições metafísicas da produção do conhecimento colocando mais ciência na metafísica e mais metafísica na ciência, o que resultou no restabelecimento da continuidade entre intuições que as diversas ciências positivas obtiveram graças a lances de gênio.

Bergson incentiva o mergulho no eu profundo, um eu sustentado por uma duração pura que priorize não a quantidade, mas a qualidade. Ele resgata a figura do herói e do místico como possibilidades de abertura e liberdade para a criação ou a invenção. Ele considera o tempo da inteligência oposto ao da vida, pois ela é incapaz de extrair do real o seu verdadeiro sentido. A *intuición* é o ponto de partida da sua metodologia científica e é geradora de todo o conhecimento. O tempo como um fluir provoca um dinamismo condutor para que em Bergson tudo flua também; ele entende que é possível ao sujeito se instalar na própria duração, no real que flui, sem cortes ao superar os conceitos ou ideias produzidas e estabelecidas pela inteligência e voltar-se novamente ao ponto de partida anterior, ou seja, à duração da coisa, o que possibilita elaborar um novo discurso a partir de nova interpretação da duração *la dureé*. O lírico é a tônica em toda sua obra, como um canto em louvor ao novo, ao imprevisível, à invenção e à liberdade.

Como para Bergson a personalidade é resultado de nossas escolhas, percebemos logo de início que a educação nunca é de grupo ou coletividades, mas algo pessoal. Então fizemos um esforço para colocar os entes educativos numa perspectiva temporal quando pudemos reconceituar o aluno, o professor, a escola, a aula e a sala de aula. O que vimos é que sob a perspectiva temporal tudo é vivo, sob o olhar da duração a vida emerge. E as coisas sofrem o desmoronamento





temporal. Assim a trajetória do aluno é semelhante a de uma borboleta, ele se alimenta desesperadamente, estuda e escuta o professor, conversa com os colegas, depois morre, entorpece num casulo, para depois renascer borboleta e voar com suas próprias asas. É o sonho e a glória de todo professor ver seus alunos morrerem lagartas (alunos) e renascerem borboletas (pensadores) e voar no seu tempo para construção do seu futuro; e como todo ato humano atinge toda a humanidade, cada aluno faz e refaz a humanidade – aqui parece residir a dignidade de ser professor. Aprender é um morrer assistido, para renascer e criar asas; e nesse sentido, incluídos e excluídos são meros conceitos. Parece que o mais importante é saber-se professor, um para muitos, mas concomitantemente um para cada um, pois grupo é apenas conceito. O aluno não é um conceito, é uma pessoa, e uma pessoa não é consequência imediata de sua etnia ou classe social, mas algo vivo que hesita e cria. Ele não é construído pelo seu passado, ele é criado, e se é criado, é algo novo, que surge a partir de suas próprias escolhas. Fomos então cavando um túnel profundo; e as intuições múltiplas lançavam-se por cima como uma ponte onde o rio movente das coisas passa. As dores acompanhavam nas aflições de montes nos frios dos invernos, enquanto o corpo desenrolava seu novelo o espírito enrolava o seu.

Uma ideia é hotel de vários sentidos. Assim, a educação é uma ideia antiga que hospeda em diferentes tempos diversos sentidos. E no texto do livro, através do jogo das palavras, este sentido vai aparecendo refletido no espelho do contexto. Sentido deve ser entendido como busca, apesar de inteiro está como a vida em eterna brotação, sentido atrelado à ideia de criação, não um sentido que se encontra, que já estava dado e acabado, mas uma doação de sentido, sentido criado.

A pesquisa científica sem Filosofia é cega, e esta sem a pesquisa científica é vazia. O filósofo Henri Bergson manteve diálogo intenso com as ciências e seus problemas; sua metafísica não se posicionou como uma crítica à ciência; mas, seguindo sua dialética, sua metafísica sempre foi complementar, cantando onde à ciência falta fôlego. Usando a intuição onde a inteligência fraqueja. Bergson (2005a, p. 48) diz: “É no molde da ação que nossa inteligência foi fundida. A

especulação é um luxo, ao passo que a ação é uma necessidade. Ora, para agir, começamos por nos propor um objetivo; fazemos um plano, depois passamos para o mecanismo que irá realizá-lo”.

Também em Filosofia é preciso ter um plano, um objeto e uma necessidade de especular, de filosofar olhando para trás, revendo a experiência de professora, mas olhando para algum horizonte.

Bergson sempre reconheceu a importância da inteligência e da ciência, pois, segundo ele, a intuição cavalga as ideias como a inteligência cavalga o instinto.

Cientes, ficamos de que a Filosofia e a Ciência são os olhos da consciência para a aparição do fenômeno, e que o verso reverso desse diálogo gera anomalias, mas também sedimenta o terreno do paradigma, onde se assenta as pesquisas e a observação do fenômeno educativo.

PASSOS DA *PROMENADE*. CONSIDERANDO A NATUREZA HUMANA.

Todo caminho é no tempo e deixa rastros que é a própria história da *promenade*, passeio, caminhada marcha. A natureza humana é dotada de dois tipos de tempo: um exterior, também chamado de cósmico, *kronos* e que se permite dimensionar e medir. Assim como faz o relógio, que mede o tempo, quando realizamos uma experiência, por exemplo, de andar. E outro interior, *kayrós*, que não pode ser medido, mas também é uma marcha que a memória registra nos hábitos lugares e coisas do mundo. Só determinadas faculdades humanas conseguem acessá-lo, portanto, tal natureza humana é possuidora de ferramentas de trabalho para distintos tipos de tempo, bem como suas respectivas dimensões, lugares, paisagens percebe a duração porque é na emergência humana que passamos a contar com determinadas faculdades que a Filosofia (grega, o pensamento ocidental) tenta nos explicitar, embora tenhamos, até hoje, certa dificuldade de pensar como os gregos pensavam, daí a dificuldade de construção de um caminho, *hedos*, rumo à compreensão-corporeidade da vida que, embora seja curta, a arte é longa. Por último, que só à medida que



caminhamos é que vamos dando conta do *hedos* que construímos e nossa história passa a pertencer a uma memória universal, e tendemos alcançá-la a todo instante. A sutilização da consciência do tempo vai, então, distinguindo dimensões e noções de tempo à medida que progredimos e criamos. No rio do tempo, o homem é um animal devorador de tempo.



Toda caminhada filosófica proporciona, pelo esforço, alucinações e visões de iluminação, intuições, o que os gregos chamavam de *katoликé noésis*, visão de antecipação. A própria ideia de Pentecostes veio como uma *vision*, um horizonte mirático, à medida que avançávamos na *promenade*, caminhada, era esta visão que orientava e até iluminava; ela é um conceito filosófico metafórico importante, neste livro e será explicado mais adiante.

A Torre de Babel, metáfora tomada do Velho Testamento, foi um castigo de Deus aos homens pelo pecado da soberba, por quererem chegar ao céu com sua construção. Terminaram sem poder continuar o trabalho já que não conseguiam se entender mais entre eles. Aqui neste livro refere-se à confusão que invade a Pedagogia, ciência-em-vias-de-se-fazer que trata algo muito antigo que é a educação, cuja a essência é a natalidade. A ideia de Pentecostes foi retirada do Novo Testamento, onde era preciso divulgar a boa-nova, a mensagem de Cristo, a saída foi passar para Pentecostes, língua de fogo, Espírito Santo, que possibilitava os discípulos falarem e compreenderem diversas línguas.

Pentecostes neste livro, foi criado como um recurso epistemológico para explicar uma ideia filosófica, uma abertura e uma atitude educativa de aceitação e compreensão da polissemia que envolve o fenômeno do educar pela condição mesma da existência humana, que carece da negociação e do entendimento para viver em sociedade. A abertura em relação ao diferente é não somente ao outro, mas também em nós mesmos, isto é, aprender a suportar as contradições presentes dentro de nossas próprias teorias.

Olhando o educar na perspectiva temporal como orienta Bergson para o trato científico das questões, vimos que educação é mudança, é uma multiplicidade de vozes, dizeres e saberes, uma infinidade de

matizes do fenômeno do educar. Isso nos torna mais ricos e não mais confusos e pobres, na realidade estamos chorando no banquete do paraíso; e pelo fato de possuímos colheres muito grandes, por causa da nossa vaidade, não podemos nos servir com elas, mas podemos servir o outro para sermos servidos, e só assim todos comeremos. Por não saber dar, perder, compartilhar, é que falta um mínimo de desapego, mas se o movimento é o ponto que todos vemos e aceitamos, e se a impermanência é a ordem desse mundo, por que não o desapego?

Essas visões formaram conjunto de disposições suficiente para *promenade*, caminhada na subida de cordilheiras, mesmo sabendo que teremos necessidade aflitiva de mais ar e coragem pois poderíamos desagradar águas e estrelas.

DE BABEL A PENTECOSTES

Assim, os conceitos de Babel e de Pentecostes usados como metáforas auxiliaram a explicação da polissemia no fenômeno do educar. Contrariando a aplicação rigorosa do princípio de finalidade tanto quanto do princípio de causalidade de que “é preciso o mesmo para produzir o mesmo”, esses princípios dizem a mesma coisa em duas línguas, mas ambos fazem vista grossa do tempo real, e como diz Bergson (2005a, p. 50): “[...] a duração real é aquela que morde o tempo e deixa as marcas dos seus dentes. Se tudo está no tempo, tudo muda interiormente e a mesma realidade concreta não se repete nunca: A repetição, portanto só é possível em abstrato”. Babel e Pentecostes neste livro não é uma repetição da existência do problema da falta de comunicação entre os homens por falarem várias línguas e ganharem a potência de entender línguas diferentes. Assim, o segundo seria a solução do primeiro. Um aconselhamento solucionaria a questão. Aqui, Babel é uma série continuada do fenômeno do educar e Pentecostes outra série, que se dividem à medida que progridem e desenham em volta dessa representação intelectual uma franja esfumada em direção a outras perdições.



A investigação na Filosofia da Educação é caminhar no deserto e às vezes em círculo, seguindo a própria sombra, ora na frente, ora atrás dela.

A ideia da Torre de Babel foi a singular observação da presença de diversas línguas e linguagens e principalmente dos atritos entre elas, dos entraves na comunicação entre pessoas e grupos. Na comunidade acadêmica em geral, a confusão parece ser sempre em relação ao método, pois a polissemia no debate sobre o fenômeno do educar é até teorizado, mas não é praticado com aceitação entre partes divergentes. Mas toda crise é uma oportunidade, não devemos perder apenas por não saber por onde começar a pensar. Clama-se ajuda aos céus e continua-se. A iluminação sempre aparece de alguma forma, geralmente como questão: Será que o problema não é a solução? Será que o castigo não é uma dádiva mal compreendida? Será a Babel uma Pentecostes? Com essas questões vão se tecendo as ideias.

Pentecostes na epistemologia da Educação foi uma anunciação. Podemos ver então o positivismo, o marxismo, a etnopesquisa, a fenomenologia, a filosofia da libertação, como teorias, noemas, e podemos acolher todas como bem-vindas para o diálogo e o entendimento. Quanto mais possibilidades de se dizer o ser, mais oportunidade de ensinar e aprender. Por isso é preciso coragem de inventar o próprio caminho, *promenade*, utilizando várias linguagens. Pentecostes tornou-se parte do método criado para elaboração do livro, e Babel a estrada que é coletiva e cheia de desvios necessitando que cada um marque seus pontos de retornos para encontrar sua ideia e fazer entrar num quadro preexistente que já estava à nossa disposição. Com isso pode-se trabalhar sem medida, quer dizer, usar conceitos já prontos para não ouvir o aborrecido discurso que só iremos conhecer o relativo e que o absoluto não é de nossa alçada. E como critica Bergson (2005a, p. 53): “[...] não tocar no absoluto, é decidir absolutamente acerca de todas as coisas.”



OS DEZ MANDAMENTOS DO LIVRO

Este livro é de fácil compreensão e obedece a dez mandamentos, seguindo a filosofia de Bergson. Após esses dez mandamentos, verifiquei que a existência de muitas linguagens era uma bênção, uma oportunidade de novos e profícuos entendimentos nascido do encontro e no diálogo amoroso, expressão explicada nos capítulos 4, 5 e 6 deste livro.

1. Educação é para todos e em diferentes tempos; sendo um bem contínuo, está no tempo real.
2. O tempo real é duração. Se aceitarmos isso, então o tempo flui de forma contínua.
3. Daí, a mudança é a ordem da existência. Mudança é evolução criadora. Assim tem um destino: evoluir e criar.
4. Educação também é mudança e não adestramento. É um ser que renuncia ser para nada ser.
5. Mudança significa criação, não é transformação, nem acúmulo de técnicas, de conhecimentos, nem de bens.
6. Num ambiente de constante fluir, o apego é irracional, é uma espécie de torpor, e a consciência é expressão mais intensa de vida, ela é hesitação, e a inauguração de um novo não vivido ainda. É tempo de educar para o desapego.
7. A intuição é um meio de acesso ao real e um método da Filosofia.
8. O fenômeno do educar é trágico. O novo é fundado na vontade. Daí o indivíduo ser aquele que educa e é educado. Então educar é um ato livre e político.
9. Num ambiente de muitas vontades, o entendimento é necessário para deliberação, governo e justiça.
10. Se há muitas vontades, são possíveis muitas linguagens, então a polissemia é fundamental.



ARGUMENTOS *ARKÉS*

Educação é um móvel movente, *metábole*, e como tal pode ser compreendida na perspectiva do tempo real, duração e através da polissemia dos discursos. Porque ela é um bem em si, ela é vital.



ARGUMENTO DE DEFESA *EXETAZEIN*

- A crise epistemológica oportuniza que todos os discursos e todas as lógicas sejam igualmente válidos em suas simetrias.
- Reiterando Aristóteles, existem diferentes modos de se dizer o ser.
- Ao colocar os entes educativos na perspectiva do tempo, eles sofreram uma viragem conceitual que irá servir aos pesquisadores de Educação como possibilidade metodológica e apoio teórico.
- Educar é um ato político, que possibilita a vontade, a manifestação da subjetividade. Educar é libertar de ideologias e crenças. Só assim filosofar é educar.
- A dignidade da pessoa está para além da oposição opressor-oprimido, colonizador-colonizado, ela se funda numa personalidade, num irrepetível eu-profundo, sem classe ou credo. Consciência que hesita. Para-si que escolhe. Que só é na exclusão, que só encontra identidade na diferença.

ARGUMENTO DE REFUTAÇÃO *ÉLENKHOS*

- As pedagogias de inclusão retiram a personalidade (bem maior), despolitizam, retiram o tempo e a infância do indivíduo, deixando-o sempre criança. Educar para um fim é também descaracterizar a educação em sua natureza, que é um fim para ela mesma.
- A educação despolitizada, ideologizada, meio para outros fins, torna-se enfadonha. Tudo é dado pronto, nada a descobrir. Uma educação dessa forma muito colabora com o fracasso das políticas educacionais.

– Não há estratégia educacional que resolva a falta de criatividade e a monotonia do discurso politiquês e moralizante das pedagogias de inclusão.

– Educar é dar a oportunidade de liberdade, de vontade – um ato político; logo, não pode se fundar em heranças étnicas, nem econômicas.



O ESTILO *DIKAIOLÓGIA*

Na investigação filosófica adotar um estilo próprio *dikaiología* é importante, pois a filosofia é sempre muito pessoal. É prudente evitar toda prolixidade e todo um emaranhado de citações e observações sem importância e que não valem a pena ser lidas por um leitor interessado em educação – é um cuidado com o outro. Considerando que toda evolução, mesmo aquela que divide o reino animal, vegetal e o racional, possui naturezas diferentes, e portanto não se submete a graus, ao contrário, cada qual se divide à medida que progride, assim também devemos proceder quando se trata de Filosofia e de Educação.

Este livro foi feito com destino a três tipos de leitores. O primeiro tipo de leitor imaginário é o comum, e por ele, sempre que possível, devemos usar uma linguagem simples e procurar explicar ou traduzir os termos mais filosóficos ou de outra língua. O segundo leitor é o doutor, que será um crítico, e devemos fazer com que ele possa encontrar algo de novo para encaixar no tudo que já foi dito e escrito. O outro tipo de leitor é o estudante de Filosofia e de Educação, e por ele escrevemos para encorajá-lo aos estudos filosóficos.

As citações estão postas no livro como fontes de transbordamento e ilustrações inspiradoras. Umas foram colocadas em forma de epígrafe para diferenciar daquelas que apoiam os argumentos do texto e são seguidas ou precedidas de explicação. Essas citações, além do transbordamento conceitual, são portadoras de beleza e compõe o aspecto estético importante num trabalho teórico e filosófico.

O tempo foi tratado com parcimônia para ganhar a confiança dos leitores, para que eles sintam que o que se escreve é digno de ser lido

com atenção, garantindo sua recompensa. Como nunca se diz tudo, é melhor suprimir, condensar, e tratar apenas a essência, nada além do que o leitor não possa pensar por si mesmo dentro do bom senso que a todos foi dado. Para tanto, é bom criar algumas máximas na construção da arquitetura textual para o implante das ideias filosóficas. Assim foram feitas essas máximas:



1. Escrever as ideias, usando poucas palavras.
2. Evitar não cansar as palavras com ideias tolas.
3. Valorizar os aspectos estéticos e visar o texto mais simples para que ele ocupe a mente do leitor sem distraí-lo com artifícios retóricos.
4. Convidar o leitor para a profundidade do texto apenas com o interesse pelo assunto.
5. Andar sempre que possível em linha reta.
6. Utilizar adereços discretos, mas pertinentes e complementares.
7. Não sobrecarregar o discurso filosófico.
8. Utilizar as duas leis fundamentais das artes em geral: a da simplicidade e da ingenuidade, que se harmonizam na tentativa de alcançar o sublime.
9. Valorizar a brevidade e a clareza
10. Não sacrificar a gramática nem a lógica, para não debilitar o pensamento nem obscurecer o sentido do período.
11. Não utilizar expressões apenas por estarem na moda.
12. Impossível evitar a ausência de constrições no discurso filosófico que é da sua necessária liberdade de expressão e que também tem o seu avesso: a fala excessiva pelo simples amor ao discurso.
13. Considerar rigorosamente a precisão e a exatidão.

Os capítulos foram primeiramente intuídos, depois construídos, fabricados, organizados peça por peça, para um objetivo novo e dentro de uma didática que terminou sendo escandalosa, aquela que não polpa recursos nem repousa, cuja tônica é a inquietação. O requinte

foi conseguido pelo fazer e refazer até conseguir imitar as nuances os tons e um ritmo que acompanhasse o *glamour* de *sire* Henri Bergson.

A promessa deste livro é oferecer subsídios para uma Pedagogia que leve em conta a intuição, o tempo real, a duração, a vida. Com a esperança que esses subsídios possam contribuir para uma educação menos enfadonha, e que os recursos a ela destinados apresentem melhores resultados, considerando que em educação todos os recursos são sempre escassos.

Como de tudo que é escrito se produz um resto, o que sobrou deste foi uma sugestão para que os planejamentos educacionais e curriculares considerem a importância da disciplina Lógica em todos os cursos e em todos os níveis de ensino, como disciplina indispensável ao raciocínio, a inteligência e a intuição.

POR QUE UM NÃO AO MÉTODO A *PRIORI*

É sempre mais fácil definir o método do que aplicá-lo, e como diz Bergson (2005a, p. 179):

A inteligência tão hábil na manipulação do inerte, escancara sua falta de jeito assim que toca no vivo. Quer se trate da vida do corpo quer do espírito, ela procede com rigor, a rigidez e a brutalidade de um instrumento que não era destinado a semelhante uso.

A tendência mais simples foi sempre que possível aprofundar as diversas direções que aparecem, embora haja diversas proporções de interesses, mas a via coletiva é aquela que leva o homem a querer se educar apesar de tudo, e esta foi a escolhida para este capítulo. Bergson (2005a, p.114), ao analisar o movimento evolutivo onde as portas do porvir permanecem abertas, mostra que a história do mundo não está pronta e a multiplicidade de teorias não tem nada decidido sobre as melhores soluções. Sempre há controvérsias que mais discordam dos detalhes do que das grandes linhas. Assim também para a educação vemos o mesmo procedimento.

É mais fácil definir o método do que aplicá-lo. A interpretação completa do movimento evolutivo no passado, tal como nós o con-



cebemos, só seria possível se a história do mundo organizado estivesse pronta. Estamos longe de tal resultado. As genealogias propostas para as diversas espécies são, o mais das vezes, problemáticas. Variam com os autores, com as visões teóricas nas quais se inspiram, e levantam debates que o estado atual da Ciência não permite decidir. Mas, comparando as diversas soluções entre si, veremos que a controvérsia versa antes sobre o detalhe do que sobre grandes linhas.

Inspirados em Bergson, abrimos alas para fazer passar o mais belo desfile deste discurso de Nietzsche (1983, p. 118) e, com ele, as novas alegorias do método que usamos na nossa caminhada.

Andarilho

Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não *pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho – embora não como viajante* em direção a um alvo último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade. Sem dúvida sobrevêm a tal homem noites más, em que ele está cansado e encontra fechada a porta da cidade que deveria oferecer-lhe pousada; talvez, além disso, como no Oriente, o deserto chegue até a porta, os animais de presa uivem ora mais longe ora mais perto, um vento mais forte se levante, ladrões lhe levem embora seus animais de tiro. E então que cai para ele a noite pavorosa, como um segundo deserto sobre o deserto, e seu coração se cansa da andança. Se então surge para ele o sol da manhã, incandescente como uma divindade da ira, se a cidade se abre, ele vê nos rostos dos qual aqui mora talvez ainda mais deserto, sujeira, engano, insegurança, do que fora das portas – e o dia é quase pior que a noite. Bem pode ser que isso aconteça às vezes ao andarilho; mas então vêm como recompensa, as deliciosas manhãs de outras regiões e dias, em que já no alvorecer da luz ele vê, na névoa da montanha, os enxames de musas passarem dançando perto de si, em que mais tarde, quando ele, tranqüilo, no equilíbrio da alma de antes do meio-dia, passeia entre árvores, lhe são atiradas de suas frondes e dos recessos da folhagem somente coisas boas e claras, os presentes de todos aqueles espíritos livres, que na montanha, floresta e solidão estão em casa e que, iguais a ele, em sua maneira ora gaiata ora meditativa, são andarilhos e



filósofos. Nascidos dos segredos da manhã meditam sobre como pode o dia, entre a décima e a décima segunda badalada, ter um rosto tão puro, translúcido, transfiguradamente sereno: – buscam a filosofia de antes do meio-dia.

Às vezes, atravessamos desertos para colher *mandarine na Mandarinier*, talvez essas tangerinas sejam tão perfumadas que parecem mais doces e ao pegá-las não podemos deixar de sentir *tachycardie*.



DO CAMINHAR NA PESQUISA

As raposas têm covis, e as aves do céu têm ninhos, mas o Filho do homem não tem onde reclinar a cabeça.

Mt 8.18

Quem participa da aventura de pensar não tem solo nem fundamento; pensar é constituinte, mas não é constituído, é o vir a ser, é um arquétipo de atualidade.

Quando entramos em contato com o discurso de um pensador, como é o caso de Henri Bergson, é um discurso que contamina, infecta, contagia e nos leva a pensar; logo, ele vai além dele mesmo e se ultrapassa. Não há regras para um discurso nesse estilo, mas nota-se o equilíbrio das figuras e de sua disposição, da maneira mais exata, em seu apropriado centro de gravidade. Uma figura que não está balanceada é ofensiva e transmite as ideias de ferimento e dor. No discurso de Bergson a inclinação de espírito é de tal sorte bem posta que capacita uma pessoa a ascender no mundo dos conceitos e participar de seu banquete. Por isso, um trabalho feito em Bergson sempre vai além das ideias defendidas por ele, pois o fundamental é que o seu trabalho é uma verdadeira experiência de pensamento, não uma receita, uma fórmula, uma ideologia, algo para se decorar e repetir. Ele conduz com seu exemplo ao inusitado, ao terreno instável e perigoso do viver às margens do rio do tempo. Espinosa (1979, p. 138) diz que:

[...] o pensamento é atributo de Deus; por outras palavras, Deus é uma coisa pensante. E nós somos modos de dois atributos de Deus: extensão e pensamento. Os pensamentos singulares, isto é, este ou aquele

pensamento, são modos que exprimem a natureza de Deus por isso o pensamento é um dos infinitos atributos de Deus.

Para um discurso refletir uma verdadeira experiência do pensar, ele precisa ter busca, mas quem procura encontra. Então essa experiência tem encontro, mas para ser genuinamente uma experiência do pensar, ela se perde para o início de uma nova busca, num eterno retorno. Retorno a si mesmo na sua singularidade. Buscar, encontrar e poder, através do desapego, perder; porque se não houver essa perda, o pensamento degenera em receita, ideologia, método, mesmice, preconceitos e prejuízos.

As ideias para transbordar precisam ser fermentadas. Quando perguntamos o que quer uma ideia? A resposta que nos vem é que toda ideia busca “encarnar”, toda teoria procura uma vida, todo método que dominar uma inteligência. E em educação é na carne do professor que as teorias se “incarnam”.

A depender da pessoa do professor, a teoria murcha, ou é aplicada sem cor, como repetição mecânica, ou transborda e se supera. E aqui queremos ressaltar a importância dos indivíduos nos planos e políticas gerais. São os indivíduos que tiram os planos do mundo do papel e os introduzem no mundo da carne, da emoção e da vida. Assim, o professor é figura central do processo educativo.

Por isso, o pensamento nunca é um constituído, nunca tem uma cova nem um ninho, uma seita, uma teoria, um território; ele, tal qual o filho do homem, não tem onde reclinar a cabeça.

Escrever é como caminhar passo a passo, e cada um deles é tão importante quanto o outro. Para Bergson (2005a, p. 358): “Todos os instantes se equivalem. Nenhum deles tem o direito de se erigir em instante representativo ou dominador dos outros.” Para aprender a caminhar é preciso engatinhar primeiro. Engatinhar é algo que todo mundo esquece que um dia fez, se arrastou, se feriu, escorregou e caiu, mas que não se desiste nunca; é como uma ordem maior que não precisa ser dada a ninguém, ela é feita e refeita em infinitos movimentos repetidos *painer* do mesmo para o mesmo. É uma atitude inteligente que todos têm na mesma medida e dose, como diz René Descartes



(1991, p. 29) acerca do bom senso que é distribuído igualmente para todos: “O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o têm”. Embora esse sentimento não seja suficiente para considerar a diferença uma consequência dessa igualdade.

Pesquisar é um caminhar atento, com idas e voltas com retortas. É mais semelhante ao nascer, que também ninguém se lembra do esforço feito, nem da dor passada a qual ninguém gosta de ser lembrado dela. Tem de ter alegria de viver sem temer seu fim, e ir com discrição, cautela, iniciativa, assiduidade, método, economia, bom senso, prudência e discernimento. Afinal, buscar a verdade não é simples, isso porque ela mesma, a verdade, não é tão simples como pode parecer.

Vai se escrevendo como desbravador *braver*. O método vai desenhando o mapa e marcando as referências à medida que vamos caminhando nesse labirinto. A terra é nova. Sem desistência vamos até sem mapas, sem bússolas, apenas com sinais de vibrações que deverão ser adivinhados, tasteados e decifrados, à meia luz ou mesmo no escuro, ou sente-se por arrepios. Aqui se descobre um rio, então é bom parar. É preciso construir pontes, ali adiante se encontra montanhas, é preciso escalar, alhures encontra-se um vale lindo e fértil, inicia-se uma cidade, planta-se e constroem casas. Espera-se inúmeras chuvas, semeia-se ventos e colhe-se tempestades; reconstrói, limpa, escava, convoca homens e multiplica-se pães, se transforma e se transfigura. E de tantas sensações enfraquecidas brotam ideias novas. A cidade muda, e nós duramos. Corrigimos erros, ajuste e reajustes serão feitos. Dorme-se ao relento, sofre-se miragens, alucinações, angústias e ansiedades. É um estado de *Être désireux de brûler*. Clama-se a Deus; *Mon Dieu, mon Dieu... la vie est belle, secours*. Eis que ele responde: *Prendre son courage à deux mains*. Há circunstâncias em que se deve ter muita coragem. Cura-se feridas, febre de saber, tendinites, dores de coluna, mas segue-se sem alarido sabendo que cada um tem um jeito singular no escrever e pesquisar. Escolhe-se uma forma circular e serpenteia-se do centro para periferia. O tempo passa e com ele duramos e em muitos aspectos nossas escolhas e rejeições são in-



consciente, *je soupirer après*. Aprende-se por arrepio, *pris de frisson*. Ouve-se sussurros baixinhos, e a carícia dos ventos no rosto. Então não podemos deixar de rir de si mesmo quando se descobre que medo é desejo. *Savoir à quoi s'en tenir; Il y a des victoires qui s'obtiennent sans coup, ferir*. As vitórias se alimentam de lutas e as feridas são marcas de sua presença, mas também são preparações para receber as visões e despertamentos.



Há ainda um segundo deserto a ser atravessado. É prudente desconfiar dos caminhos, todos eles possuem seus desertos, e todo deserto tem múltiplos significados. Ele é indispensável, pois o recolhimento, a solidão, a meditação mais profunda só se consegue na travessia de desertos, e para lembrar Santo Agostinho, em seu livro *De vera Religione* (389) filosofa: “[...] retorna para dentro de ti mesmo, a verdade habita o coração do homem”. O caminho para dentro necessita de coragem e de isolamento, embora haja mil tentações a serem vencidas, criadas pela sede, fome em várias modalidades, fica-se debilitado do corpo e da alma. Mas é assim que se transfigura e muda-se no corpo e na alma. Abandona-se cargas desnecessárias e descobre-se minas interiores ainda não exploradas, sacode-se as poeiras e aprende-se a andar no escuro. Essa experiência somente no final é possível relatar é quando se dá conta do que e onde encontrar o que se procurava na investigação. As luzes as visões precisas do que fazer exige que algo seja feito.

Terminada a caminhada no segundo deserto é preciso ir direto para as águas frias, ou para as águas quentes, recuperar a clareza e a lucidez num ritual de passagem da confusão de sensações e sentimentos, para as análises das multiplicidades dos dados que a consciência oferece. Bergson (1927, p. 65) enuncia: “[...] há dois tipos de multiplicidades uma dos objetos materiais que formam imediatamente um número e, a outra dos fatos da consciência que passa por intermediários de alguma representação simbólica, em que intervém o espaço”. A impotência desse método é também força, porque ele mesmo se escancara de forma bem manifesta em alguns momentos. É preciso abandoná-lo sem um último beijo e seguir o percurso confiando em outras linhas de desenvolvimento que a inteligência manifesta exi-

ge, para recuperar a verdadeira natureza vital e entrar novamente na franja de representações confusas que envolvem o que Bergson denomina de representação distinta, isto é, intelectual. Bergson (2005a, p. 54) diz: “[...] o que pode ser essa franja inútil, com efeito, senão a parte do princípio evoluinte que não se encolheu até a forma especial de nossa organização e que passou por contrabando?” E é aí que vimos nos esticando num grande esforço para dilatar nossa forma intelectual. E, nesse momento, confia-se que Deus opere em instrumentos insuficientes, e então podemos obter um elã vital necessário para nos elevarmos acima de nós mesmos e ver ideias simples, antes depositadas pela própria vida como se fosse parte de um quebra-cabeça que repentinamente ao colar uma peça vemos, antes da montagem, o todo, assim também por uma parte do conteúdo vemos o continente, isso significa pisar num terreno de chegada. Muitas vezes, porém, estamos sujeitos a uma espécie de hipnose ou visões alucinatórias, ou confusões, quando nós mesmos queremos forçar a ver o que queremos ver, com a preocupação de criar um crescendo ou aumentar certos aspectos, e terminamos perdendo de vista o nosso objeto de pesquisa. Nesse momento, é preciso retornar a fonte, reconduzir as imagens selecionadas e definir quais são as direções prediletas, sabendo que cada uma tem duas tendências: uma pura, a mais simples, e a outra cheia de impurezas. E conforme Bergson (2007, p. 45):

A passagem gradual do confuso ao distinto é, pois, o procedimento por excelência da sugestão. Acredito ser possível encontrá-lo no fundo de muitas sugestões cômicas, sobretudo na comicidade grosseira, quando diante dos nossos olhos parece ocorrer a transformação de uma pessoa em coisa. Ora se a pessoa é no primeiro sentido o sujeito próprio do ser torna-se risível quando tenta ser objeto do seu ser numa tentativa de ocultação do ser pessoa que está sempre a projetar-se. Então o fato da consciência ser um ato e uma abertura e o ser aí está sempre a projetar-se não faz uma ruptura com o sentido de substância, pois o ser humano é uma ultra substância que está sempre em mutação. Ser não é uma operação, mas o dinamismo operativo não existe um sem o outro.

Ao caminhar na pesquisa, às vezes aparecem questões quase de forma mágica, então desprezaremos a matéria e ficaremos pensando





somente na forma, ao jeito dos filósofos. Aparece então um campo semelhante ao campo eletromagnético dos físicos, um campo que Bento Prado Junior chamou de Campo Transcendental, onde podem surgir intuições valiosas. É preciso então sobrevoá-lo e, segundo Bergson (2005a, p. 150): “Há inteligências por toda parte onde há inferências que consiste em infletir a experiência passada no sentido da experiência presente, já é um começo de invenção.” Isto porque cada experiência é única e sempre nova.

Num espetáculo sem espectador fica-se, assim, sujeito ao abandono em estradas cheias de encruzilhadas. Neste momento aprende-se a ler estrelas para adivinhar os caminhos e decreta-se um vale-tudo às ilusões, tanto as nossas quanto as dos outros, antes de retornar ao começo, ensina Bergson (2007, p. 28): “A cada encruzilhada daremos uma volta no cruzamento, faremos um reconhecimento dos caminhos que se abrem, e após isso voltaremos à direção inicial.” Nesse instante, novas séries de dificuldades aparecem com possibilidades para nossas teorias.

Bergson, ao analisar a evolução da vida, nos mostra como ela não pode se adaptar a um plano *a priori*, e vejo então que o mesmo serve para educação por serem ambas uma criação movente. Assim, os planos em educação são intenções, ou mesmo invenções que possibilitam a inteligência compreender os termos pelos quais se expressa.

Mas se a evolução da vida é algo diferente de uma série de adaptações a circunstâncias acidentais, tampouco é a realização de um plano. Um plano é dado por antecipação. É representado, ou pelo menos representável, antes do detalhe de sua realização. A sua execução completa pode ser transferida para um porvir longínquo e pode até mesmo ser recuada indefinidamente; sua ideia nem por isso deixa de ser formulável, desde já, em termos atualmente dados. Pelo contrário, se a evolução é uma criação incessantemente renovada, vai criando, passo a passo, não apenas as formas de vida, mas as ideias que permitem a uma inteligência compreendê-la, os termos que serviram para expressá-la. O que significa que seu porvir transborda seu presente e não poderia desenhar-se nele por meio de uma ideia. (BERGSON, 2005a, p. 112)

O método parece nascer como ideia para um porvir depois transborda em seu presente advindo também de um passado. Para Nietzsche, o assombroso em nossa época não é o domínio da Ciência sobre a religião, mas o domínio do método sobre a Ciência. No mundo suspenso pela “elevação transcendente”, o jogo perde para a regra. Antes, a regra até poderia servir para dar ânimo ao jogo. Agora, o jogo não serve para a regra. Tivemos que inventar um “jogo ideal” para falsos jogadores, os quais, armados de falsos problemas, gritam que suas máscaras é que turvavam as águas para dar impressão de profundidade. Aí talvez esteja a fonte de toda a corrupção ensinada e apreendida rapidamente pela imitação e pela intensa colonização.

O grande risco é ser tomado pela vaidade do percurso, embora saiba que lá no âmago há um medo de perdição disputando palmo a palmo com uma vontade forte de continuar; vemos novamente que medos e desejos são “farinha do mesmo saco”. Nesse momento, preciso de toda prudência para levar a cabo nossa escalada no mar de morros; *Venir au jour, y regarder à deux fois*. A atitude de humildade é a única que nos põe de joelhos para entrar no céu, a queda ajuda a ajoelhar, mas é preciso saber aproveitar bem o momento de angústia e desapegar-se da vaidade e de crenças bem amadas para desejar a perdição e merecer a iluminação consoladora. Bergson (2007) ensina a meditar sobre a vaidade e conseguir a virtude da modéstia.

A modéstia verdadeira só pode ser uma meditação sobre a vaidade. Nasce do espetáculo oferecido pelas ilusões alheias e do temor de nos perdermos. É como uma circunspeção científica a respeito daquilo que diremos e pensaremos de nós mesmos. É feita de correções e retoques. Enfim, é uma virtude adquirida. (BERGSON, 2007, p. 129)

Essa humildade é solidária na origem enquanto a ideia é iniciante, mas quando ela progride perde essa solidariedade para realizar a tendência mais forte, e nesse momento as divergências dividem-se em teorias antagônicas e a guerra é decretada. Bergson (2005a, p. 163), analisando as direções divergentes como lei da evolução da vida, diz: “As duas tendências, de início implicada uma na outra, tiveram que se separar para crescer. Foram pelo mundo, cada uma de seu lado, em busca de aventuras. Desembocaram no instinto e na inteligência.” Por



isso dediquei um capítulo ao instinto e a inteligência, como componentes divergentes da vida intelectual. Esse desembocar no instinto e na inteligência são momentos preciosos onde se precisa de coragem, vontade e virtude adquirida no hábito da pesquisa e das meditações, onde a inteligência trabalha e o instinto encontra.

O trabalho de pesquisa precisa da vontade para vencer etapas e continuar. Nada é mais atual que a fraqueza de vontade, ela está sempre de prontidão. A vontade é algo que se fundamenta em si mesmo, e um ato de vontade é um ato político; esse é um ato humano por excelência. Quando se retira a vontade, se despolitiza. Daí ensinar para o desapego, pois a generosidade é insuficiente no momento da tragédia. Então, que toda aula possa ser um casulo para o abandono das cascas e a aquisição de asas e cores para o voo. Assim, não sendo possível um método *a priori*, opta-se por um roteiro, uma intenção, uma boa vontade, até mesmo uma vontade de nada, mas nunca uma ausência de vontade. O que Bergson nos ensina é que o vivido é sempre de natureza diferente a cada vez, portanto absoluto e de diferentes naturezas.



Parte II

ASA 1



HENRI BERGSON, O INTRUSO

Compreender é uma maneira de se reconciliar com o tempo não de se resignar ao que é, mas de tornar-se capaz de acolher o que advém.

Hannah Arendt, 2009



Este capítulo foi criado e dedicado a Bergson. É sua bibliografia, vida e obra contada a partir da nossa relação amorosa com ele.

Parece que a história do ego é a história do intruso. E a história da cultura é a organização defensiva de invasões, assaltos, guerras e demolições. Freud foi, de fato, o organizador e sistematizador do papel da cultura no ambiente cultural. Quando ele diz que os cuidados da mãe não são mais dissolvidos no sentimento oceânico e causa dor e prazer, ela se constitui um intruso, e o filho ganha um ego. Conforme Lacan, na teoria do espelho, esse ego tem dentro de si um estranho intruso. À medida que vou sendo “sou eu”, vou me descobrindo filho diferente do intruso mãe. Essa relação de amor vai sendo estabilizada, proporcionando paz. Amo o intruso que me ama. Surgem os irmãos, intrusos indesejados ameaçadores daquela paz e daquele amor. Então meu ego cresce em significantes, sou filho e sou irmão, e sou um ego estranho porque sei que tenho um estranho por dentro, até o novo intruso virar irmão.

Cresço em proporções divergentes, meu ego ganha mais e mais significantes, à medida que surge mais e mais intrusos, o amigo da quadra, a namorada e o psicanalista, o filho, o cliente, o patrão, o professor, todos intrusos que vão se tornando parte de mim. Agregos-os à medida que o amor vai dando a eles significante. Dessa forma, todos os meus afetos foram antes intrusos.



Mas este complexo de intrusão nunca é resolvido totalmente, por mais amor que eu possa ter a meu povoado afetivo interno e externo; isto ocorre em parte porque ao meu eu interno, que é sem nome, sem língua, sem pátria, aparece-me como uma pedra no meio do caminho, e em outra parte porque dele não posso apartar-me. Como então deixar de amá-lo? Como não me apaixonar por ele? Esta paixão parece ser uma ordem maior um chamado forte para conhece-me no mais íntimo de mim mesma; Assim, perdida, sozinha no meio da noite, no meio da rua fui invadida por Bergson.

Sombras

Parece que ele me persegue,
Fica espreitando e ataca das sombras. Invade meu texto.

Minha fala

Meu sonho

Meu gozo

Minha praia

Provoca desconforto

Incomoda

Intromete-se

Intruso

Intruso

Intruso

Agora sei quem eu sou

Sou o resultado de o seu intrometer-se

Sou fruto do incomodar

Sou nada

A não ser

A falta de paz trazida por você

Que não sei quem é

Por isso você

Pode ser

Qualquer um

Logo sou o incomodo causado por qualquer um.

Rita Célia, intrusa dela mesma.

Rita Célia, 2008

OS ARREDORES – SATURNO E SEUS ANÉIS

Pesquisando Bergson, ele que é meu intruso atual com o qual nos confrontamos, amamos e odiamos numa guerra por significantes, ele nos aparece dia e noite, acordados ou sonhando, sua presença é uma imposição que flui no nosso ser. É com ele que agora iremos viver e escrever, ele coloniza-nos, parasita nosso cérebro com vírus de suas questões profundas, destrói nosso pensamento impondo o seu, sua língua, seu estilo de escrever, e sua sofisticada harmonia na delicadeza e elegância de suas teses. Assim, infectada e contaminada, nossa mente sofre uma divisão uma de velhas atitudes e vícios marxistas e do hegelianismo que vai sendo purgada e outra que vai surgindo à medida que avançamos na leitura da magnífica obra de Bergson, então ferramentas vão sendo construídas e com elas catapultamos a nós mesmos para escrever este livro para a geração seguinte.

Mas nosso golpe de mestre, nosso pulo do gato, nossa armadilha é arrancar uma educação dos seus textos, uma educação que ele nunca escreveu e talvez tenha se recusado mesmo a dizer, mas que está lá no “não dito” entre uma respiração e outra, no oculto das palavras, nos saltos dos parágrafos, no relevo do texto na curva do tempo e nas cinzas das horas.

Então o colonizado dá o golpe. Por isso este livro é uma insurreiçãõ. Talvez só as mulheres consigam tal estratégia, elas têm tantas oportunidades de ceder secretamente a seus apetites, para dar segurança a um amado e submeter-se para dominar.

Conhecido como sedutor de almas, Bergson foi harmonia e simetria, charme a toda prova. À medida que filosofava sua metafísica, iluminava e criava sombras para fazer ressaltar cores e efeitos. Sua presença fazia disputar cadeiras em palestras e conferências em Paris. A elegância de sua filosofia acompanhava gestos, pausas e tensões em doses certas. Era, enfim, um homem sofisticado e sedutor.

Caminhamos em curvas sinuosas para dar significantes a esse intruso e ele foi sendo amado, acariciado, afagado; esse nosso grande amor de fim de século.





Henri Bergson nasceu em Paris em 1859. Filho de pai inglês e mãe polaca. Em 1889, publicou a sua tese de doutorado na Sorbonne intitulada *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Este livro alcançou enorme sucesso. O segundo livro fez maior sucesso ainda, intitulado *Matéria e memória*, publicado em 1896. Foi chamado em 1900 para a cátedra de Filosofia do Collège de France, onde se manteve até o ano de 1924. Em seguida publicou *O pensamento e o movente*. Sua coletânea de *O riso* é de 1900, e o subtítulo dessa obra é *Ensaio sobre o significado do cômico*. Resume que, para produzir o efeito, o cômico exige algo como que uma anestesia momentânea do coração. Dirige à inteligência: O cômico nasce quando homens reunidos em grupo voltam a atenção para um deles, calando sua sensibilidade e exercendo somente a inteligência. Em 1903, publicou *Introdução à metafísica*, sucinta e brilhante síntese de suas ideias. Em 1907, publicou *A evolução criadora*.

Eleito membro da Academia Francesa, de 1928, Bergson recebeu o Prêmio Nobel de Literatura. Em 1932, publicou sua última obra, *As duas fontes da moral e da religião*. De origem judaica, no fim de sua vida aproximou-se do catolicismo. Optou por não se converter para se colocar entre aqueles que amanhã seriam perseguidos.

Conforme Giovanni Reale (1991, p. 709): “Henri Bergson foi considerado o maior filósofo francês de sua época o objetivo de fundo de sua filosofia é a defesa da criatividade e da irredutibilidade da consciência ou espírito contra toda tentativa de reducionismo da matriz positivista.”

Quando os nazistas ocuparam Paris, dispensaram Bergson, então muito famoso, mas já bastante doente, de se apresentar à vistoria a qual tinham que submeter os judeus. Ele não aceitou e foi fazer sua ficha. Morreu em 1941, em uma pátria ocupada pelos nazistas.

É imenso nosso orgulho de tal intrusão por sentir o caráter de Bergson misturado ao nosso, e podermos apreciar com ele suas elegantes teses. Em tudo que lemos dele e com ele havia uma comunicação de alegria e felicidade semelhante às brumas da infância. O espírito iluminado de Monsieur Henri Bergson parece conter a França inteira, por isso foi fácil irmos muito além das falésias onde repousa o Sol

para tomar um chá das cinco num café em Paris com ele, ouvir seus ensinamentos, e dizer para ele: *je t'aime, monsieur*. *De vera Religione* Nunca conhecemos alguém na intimidade com tanta genialidade, seu espírito é tão forte que, às vezes, quando adormecíamos em sono profundo de mil anos, ele nos carregava um a um em seus braços e dormia conosco nas nuvens ansiosas cor de algodão.

Bergson não foi um astro que gravitou solto no universo da filosofia francesa do século XX. Ele, por assim dizer, teve arredores e anéis como Saturno. Serviram-lhe de anéis: o pragmatismo de William James, a obra de Jean-Gaspard Felix Laché Ravaisson, a Filosofia de Claude Bernard e sua teoria do método experimental onde ele mostra como o fato e a ideia colaboram para a investigação experimental.

Bergson pensava que o fato, mais ou menos claramente percebido, sugere a ideia de uma explicação. Mas essa ideia, o cientista pede à experiência que a confirme e faz isso de forma contínua durante à experiência. Isso significa que ele deve manter-se pronto para abandonar sua hipótese ou remodelá-la pelos fatos.

Vista assim, a investigação científica é, portanto, um diálogo entre o espírito e a natureza, onde a natureza desperta nossa curiosidade, endereçando-nos questões. Suas respostas conferem à conversa uma direção inesperada, provocando questões novas às quais a natureza replica sugerindo novas ideias e assim por diante indefinidamente. Aqui temos a essência do método de Claude Bernard. Podemos verificar a influência na filosofia bergsoniana, quando defende os ensinamentos de Ravaisson, ou quando afirma que não há diferença entre uma observação bem feita e uma generalização bem fundada, e que nada é mais falso do que essa concepção do trabalho de síntese, nada mais perigoso para a ciência e para a filosofia.

Outro anel saturniano de Bergson foi William James e seu pragmatismo; essa concepção levou a crer que havia um interesse científico em juntar fatos por nada, pelo prazer, em anotá-los preguiçosamente e mesmo passivamente, esperando a vinda de um espírito capaz de dominá-los e submetê-los a leis. Como se uma observação científica não fosse sempre uma resposta para uma questão, precisa ou confusa.



A verdade é que o discurso deve ter de imediato um sentido, ou então nunca terá nenhum, assim pensava William James.

NAS RUAS DE PARIS

Por um especial estado de graça, viajamos no tempo e encontramos Bergson e Ravaisson num café de Paris e então gravamos a conversa deles.

Ravaisson - Não se pode passar do mecânico para o vivo por via de composição; muito ao contrário, seria antes a vida que daria a chave do mundo inorganizado.

Bergson - Mas nesta metafísica está implicada, ela é pressentida e mesmo sentida no esforço concreto pelo qual a mão se exercita na reprodução dos movimentos característicos das figuras.

R - É, mas quanto mais intenso é o trabalho da natureza, tanto mais bela é a obra produzida. O que significa que a beleza, caso nos entregasse seu segredo, nos faria penetrar na intimidade do trabalho da natureza.

B - Mas irá ela nos entregá-lo?

R - Talvez, se considerarmos que ela própria não é mais que um efeito, e se remontarmos à causa. A beleza pertence à forma e toda forma tem origem num movimento que a traça: a forma não é mais que o movimento registrado. Ora, se nos perguntarmos quais são os movimentos que descrevem formas belas, descobriremos que são os movimentos graciosos: a beleza, dizia Leonardo da Vinci, é graça fixada. Cada coisa manifesta, no movimento que sua forma registra, a generosidade infinita de um princípio que se dá. E não é por equívoco que chamamos pelo mesmo nome o charme que vemos no movimento e o ato de liberdade que é característico da bondade divina.

B - Concordo inteiramente.

R - Os dois sentidos da palavra graça são um só.

Bergson concluiu então:

B - Você é preocupado com a justiça social e sonha com um mundo melhor e gostaria que todo nosso sistema de educação tendesse a dar livre curso ao sentimento da generosidade. Você atribui o mal



que sofremos não tanto à desigualdade das condições, mas aos sentimentos deploráveis que a ela se juntam e pensa que o remédio é uma reforma moral que estabelecesse a harmonia e a simpatia entre as classes.

R - Creio sinceramente que isto é uma questão de educação e é com muita satisfação que vejo minha filosofia ser penetrada no ensino.

Ravaisson encerra a conversa com o seguinte discurso:

R - A sociedade, dizia, deve repousar sobre a generosidade, isto é, sobre a disposição a considerar-se como de grande raça, de raça heroica e mesmo divina. As divisões sociais nascem do fato de que há, de um lado, ricos que são ricos para si mesmos, e não mais para a coisa pública, e do outro pobres que, não tendo mais com quem contar senão consigo mesmo, só veem nos ricos objetos de inveja. É dos ricos, das classes superiores que dependerá modificar o estado de alma das classes operárias. O povo de bom grado caritativo conservou, em meio a suas misérias e seus defeitos, muito desse desinteresse e dessa generosidade que foram qualidades das primeiras eras.

Naquele momento algumas nuvens nos levaram de volta ao nosso tempo.

Bergson herdou de Ravaisson esses sentimentos e preocupações que ele denominou depois de alma aberta para amar a humanidade.

Foi também em Paris, quando fomos levados por uma transposição maior, que a graça de Deus nos fez conhecer também Raíssa Maritain, aluna de Bergson, no Collège de France, que ficava em frente à Sorborne. Fomos então a uma confeitaria tomar chá com brioches quando gravamos sua entrevista. Ela esperava seu famoso marido Jacques Maritain, e ele com sua demora nos proporcionou um momento rico sobre a vida de Bergson como professor. Segue a entrevista a qual Bergson estava presente.

Rita Célia - Como você conheceu Bergson?

Raíssa Maritain - Foi então a misericórdia de Deus que nos fez conhecer Henri Bergson. Ensinava no Collège de France que ficava em frente à Sorbone. Bastava atravessar a Rua Saint-Jacques e dar alguns passos na Rua “des Ecoles”, mas isso não era tão fácil quanto poderia





imaginar. Havia justamente entre as duas instituições uma montanha de preconceitos e desconfiança; e em particular dos filósofos da Sorbone para com a filosofia de Bergson. De maneira que era quase tão difícil para os estudantes pensarem em ir da Sorbone ao Collège de France, quanto da Sorbone à igreja de Santa Genoveva, sua vizinha próxima, no entanto. Aquele que me fez atravessar a rua, aquele que me fez sair de uma casa para outra, foi justamente o inimigo declarado do “historicismo” sorboriano – Chales Péguy.

R.C. - E como era Bergson professor?

R.M. - No curso de Henri Bergson a arte era consumada. Pois Bergson expunha os seus pontos de vista e parecia nos arrastar todos no *processus* de suas descobertas. Em nada atenuava a sutileza e a tenacidade do seu ensino. Era pura sinfonia e harmonia. A sala em que ele falava era enorme, porém pequena demais para conter todos os que acorriam ávidos de ouvi-lo. Não era esnobismo, como se poderia pensar, mas um instante seguro que orientava esses numerosos ouvintes, e certamente nós não éramos os únicos a quem Bergson restituía a alegria do espírito, restituindo à metafísica os seus devidos direitos. Ficávamos suspensos à sua palavra eloquente e precisa; a distração era impossível. Nem um só um instante a nossa atenção se desviava ou perdia o fio precioso do discurso. Dava-se então o que se dá com a música perfeitamente bela: a sua autenticidade a sua riqueza profunda; prende o espírito e não lhe permite evasão alguma. Íamos para os cursos de Bergson animados de uma curiosidade exaltada e numa expectativa sagrada. Voltávamos trazendo a nossa colheita de verdades ou de promessas, como que vivificadas por um ar salubre. Um dia, toda trêmula, fui pedir a Bergson conselhos para os meus estudos – ou melhor, para minha vida. Era a primeira vez que tomava tal iniciativa. Do que ele me disse, algumas palavras ficaram para sempre gravadas na minha memória. “Siga sua inspiração”. Era o mesmo que me dizer: Siga você mesma, procure agir sempre livremente. Muito mais tarde lembrei-lhe o conselho que me dera, e que eu procurava de fato seguir Bergson sorrindo da sua imprudência. Me disse amavelmente: “Não é esse um conselho que eu poderia ter dado a muitas pessoas..”

Henri Bergson - O perigo é de tomar qualquer brisa inconstante, vinda do exterior, roçando apenas e afagando nossa consciência, por aquele surto das profundezas, por aquele largo sopro da alma. Agora tenho de ir.

Saiu beijando as duas e prometendo voltar. Continuamos nossa conversa.

R.C. - O curso de Bergson era sobre Filosofia Grega?

R.M. - Sim, era. Assistíamos também, uma vez por semana, o curso de explicação de grego que Bergson dava numa salinha do Collège de France para um pequeno grupo de alunos. Tinha então por hábito ficar tão perto da mesa em que punha o texto a comentar que podia quase lê-lo com ele. E naqueles momentos tinha a impressão de que essa intimidade me aproximava ao mesmo tempo do mestre comentador e do mestre comentado, como se fizesse parte de todas as alturas luminosas de sua inteligência. No ano em que segui esse curso, Bergson explicava Plotino. Sentíamos que ele, pessoalmente, se interessava muito pelo autor, mas não podíamos imaginar o papel que Plotino desempenharia na sua vida. Esse papel só conhecemos muito mais tarde. A explicação de Bergson tornava límpido o texto difícil, e sob a sua orientação tudo parecia mais de fácil compreensão. Esses cursos reservados eram para nós infinitamente preciosos. Introduziam-nos naquelas regiões pelas quais aspirava naturalmente, em que temos a liberdade de respirar, em que sentimos o coração bater dentro de nós, e em que começamos a pressentir que existe uma região espiritual “de onde descem os dons perfeitos.”

Nos despedimos emocionadas com aquele momento muito especial e foi nas asas das borboletas que retornamos à nossa espaçonave cheias de magia e encantamentos. Tomamos um vinho do Porto para contemplar as estrelas no céu.

NO SALÃO PARISIENSE DO PALÁCIO DA MEMÓRIA

É este personagem encantador de almas, essa personalidade saturniana no céu estrelado da filosofia do século XIX que irá perseguir-nos, invadir nossa vida e nossa casa, nosso discurso, contagiar-nos



com suas doenças e roubando nosso fôlego, *tout d'une haleine*, para voltar a respirar entre os vivos.

É próprio de sua personalidade o traço do gênio que reúne nele uma série de sintomas diferentes e quase contraditórios, mas apresenta-se com um elenco de ideias diferentes e quase todas destinadas a uma fortuna.



Nele, esse gênio tem um aspecto peculiar. Ele avisa quando vai saltar, e salta magnificamente como um ginasta bem treinado; com precisão e rigor, cai no ponto anunciado.

Bergson se explica e sua personalidade intervém quando é preciso esclarecer seu particularíssimo pensamento. Em seu texto, Bergson ressuscita o morto e seus arredores interlocutores e dialoga com seus discursos. Não há um sentimento, por mais simples que seja, que não encerre virtualmente o passado e o presente do ser que experimenta ou que possa ser dele separado e constituir um “estado” salvo por um esforço de abstração ou de análise, diz Bergson.

Nesse nosso percurso, devemos começar por negligenciar o colorido especial da pessoa de Bergson, que não poderia exprimir-se em termos conhecidos e comuns na contemporaneidade. Devemos então recuar essa contemporaneidade para fazer do passado um presente, depois teremos de esforçar-nos para isolar na pessoa do filósofo já assim simplificada tal ou tal aspecto que se presta a um estudo interessante, que escolhemos e então denominamos de inclinação para a educação.

Nesse momento abandonamos o encantamento, inexprimível matiz que a colore e que faz a inclinação de Bergson também nossa inclinação.

Essa coincidência, que realiza o movimento pelo qual nossa personalidade e a personalidade intrusa se dirijam para certo objeto é resultante do dispositivo teórico, e daquilo que Bergson chamou *vue d'esprit* e também daquilo que emana da profundidade do texto. Nesse momento isolaremos essa atitude e este aspecto especial da pessoa de Bergson, esse ponto de vista, *point de vue*, sobre a mobilidade da vida interior, no caso a nossa, para construir um “esquema” da inclinação concreta para erigir em fato independente. Essa atitude é

metodológica, mas não psicológica, portanto sempre escapará entre fissuras.

Evitamos fazer anotações parciais, embora reais e até consideráveis, para não confundir o ponto de vista, *point de vue*, da análise com o da intuição, nem a Ciência com a metafísica, a Ciência que trabalhamos com a metafísica de Bergson. Essa confusão é perigosa porque me levaria à construção de um fantasma de Bergson, e assim negaria aquilo que o filósofo mais defendia, ou seja, a intuição como uma viragem na inclinação natural que é a inteligência. A intuição olha as coisas da perspectiva da duração e não do espaço, mas como Bergson também defendia em suas teses o colocar-se do sujeito, o estilo pessoal de se fazer Ciência ou Filosofia. Aproveitamos até as migalhas do seu banquete intuitivo para alimentar nossa investigação científica sem confundir vertigem com análises. Iluminamos com o clarão da metafísica de Bergson os cantos escuros da nossa pesquisa.

Por isso nosso trabalho não será uma colcha de retalhos, onde se alinhavam narrativas entre várias obras de Bergson, o que desviaria o nosso objeto inclinação para o objeto história ou narrativa ilustrativa.

Fizemos a leitura de suas obras para encher de ar meus pulmões e mergulhar profundamente em apenas uma: *O pensamento e o movimento*. Agimos de modo semelhante aos pescadores de pérolas da Polinésia, que com um único e arriscado mergulho colhem pérolas no fundo do mar.

Este é o método propriamente bergsoniano, no qual verdade não é apenas a homologação de uma concordância, mas, sim, aquela que compromete a existência, a saúde, e pega com as próprias mãos uma joia preciosa, que se desconfia estar incrustada na profundidade do texto, ou no céu da representação, como destino e sina. Qualquer desvio ou desatenção levaria a fugir do nosso objeto e nos tornaria semelhante a uma criança que gostaria de fabricar um brinquedo sólido com sombras que se perfilavam ao longo dos muros.

É um método que se aprende sem seguir trilhas, rastros, pegadas ou sinais; aprende-se por vertigem na coragem de saber que fará simplesmente. Sobre esse assunto, trataremos mais adiante. E no palácio da memória, que é nosso próprio corpo, que Bergson se estica mui-



to mais vivo que os espaços. Essa temporalidade, corpo, incrementa emoções e imaginação no baile da vida. Memória aqui não é recordação ou reviver e *regardez* o passado de Bergson. O passado aqui é esticado para espiar o presente; assim, a memória é viva e corporal. Neste livro, repetimos a mesma e nova história tantas vezes lidas e é ele, Monsieur Bergson, passado, que vem estendendo seus braços a abraçar nossos corpos inteiros e desta forma complementar, atualizar e eternizar o seu especialíssimo pensamento. *Voilà. Comme je vous ai dit; un voleur pensée.*



REALIDADE E POSSIBILIDADES, EXPLICAÇÕES

Avalia-se a inteligência de um indivíduo pela quantidade de incertezas que ele é capaz de suportar.

Immanuel Kant



É comum outros filósofos tomarem a fala da professora de filosofia sem pedir licença, mas aqui isso foi feito sempre para concordar com Bergson. Isso acontece também com os filósofos em geral. Ler-se Bergson e se ouve ecos de Aristóteles, ou Plotino, é o hálito contaminado – deve ser porque a filosofia alimenta-se de si mesma. Mas mesmo falando de Aristóteles é Bergson quem fala; Aristóteles digerido não é mais Aristóteles. O território deste livro é de Bergson, e não sairemos dele; algumas excursões ao subsolo, mais precisamente Platão e Aristóteles, serão feitas. Mas o lugar do nosso discurso é o Ribeirinho do Rio do Tempo, que é o próprio discurso de Bergson.

O entendimento da verdade aqui não é conceitual e descomprometido; verdade exige coragem e implica um compromisso com a própria existência. Uma verdade que não põe em risco a existência não compromete a vida, é apenas uma brincadeirinha lógica, um jogo de encaixar. Deixamos claro nossa concordância com as teorias bergsonianas que identificam verdade e realidade.

A REALIDADE REPOUSA NO SEIO DO SER

A Pedagogia moderna parece muito preocupada com a realidade, as representações ou com o conceito, em detrimento do indivíduo, da



pessoa que se educa em fim do vivo. O conceito não possui existência, ele é produto de abstração, ou seja, da operação mental que retira características individuais das coisas para encaixá-la num geral, num universal, ou conceito, representação, isto é, ausência de existência viva agregada – toma emprestada a vida de outro para ser. E a realidade repousa no seio do ser, ela é. E por isso é realidade. A existência é do indivíduo, as coisas descansam na paz da realidade, mas a pessoa não se encaixa em conceito algum, nem é constituída de realidade. A pessoa é constituída de possibilidades, e oscila entre a angústia e o desespero de suspiro em suspiro até o último.

REALIDADE SINGULAR. A PESSOA.

O indivíduo pessoa não tem realidade, mas liberdade. Explicando melhor: os universais ou conceitos não existem, são ideias; sendo assim, a existência mesmo é do indivíduo. Por mais que a Ciência que cuida da educação desse indivíduo tenha vontade de formatá-lo, ele foge, porque nem sempre pode viver sua vida pensando uma representação. Alguns indivíduos, ao vestirem a indumentária de uma representação, terminam-se pensando essa representação, e não sabe mais quem ele é. Assim, existe o indivíduo coisa e o indivíduo pessoa: a coisa é, e não foge do seu destino; a pessoa não é, ela se escolhe o tempo todo de sua duração, no jorro contínuo de novidades cada uma foge de seu destino e descreve um trajeto trágico. Ela não está dada, é jogada.

Pôr a vontade por toda parte equivale a não deixá-la em parte alguma, pois é identificar a essência daquilo que sinto em mim – duração, jorro, criação contínua – com essência daquilo que percebo nas coisas, onde há evidentemente repetição, previsibilidade, necessidade. (BERGSON, 2006d, p. 52)

Na filosofia de Bergson a existência humana corresponde à realidade singular, ao indivíduo; um homem singular não tem existência conceitual, e o homem como conceito não tem realidade nem existência, é sem substância. Se a inteligência está sempre com os olhos voltados para trás, burrice é estar sempre com o olhar para frente e

não ver que cada ato é a realização de certa intenção e que mesmo quando a realizamos ela é sempre nova, e nosso esforço é fazer esse novo se encaixar no antigo que é sempre maior. Ele compara com um mecanismo simples de um elástico para mostrar a vida interior na sua variedade unitária, até caótica, mas impossível de ser representada por imagens. Bergson (2006d, p. 189) diz que:

[...] não há ser vivo que não sinta chegar pouco a pouco ao fim de sua corda, e viver consiste em envelhecer. Mas é igualmente um enrolamento contínuo, como de um fio de um novelo, pois nosso passado nos segue, avoluma-se incessantemente com o presente que recolhe pelo caminho; e consciência é memória.

Ele se refere a um *au bout de son rôle*, o fim de nosso papel de nosso drama; explica também que não há dois momentos idênticos num ser consciente. A consciência que tivesse dois momentos idênticos seria uma consciência sem memória. Portanto pareceria e renasceria incessantemente.

Nesse sentido, Bergson (2006d, p. 191) faz a seguinte reflexão:

Se penso num elástico que se alonga, numa mola que se comprime ou se distende, esqueço a riqueza de colorido que é característica da duração vivida para não ver mais que o movimento simples pelo qual a consciência passa de um matiz ao outro. A vida interior é tudo isso ao mesmo tempo, variedade de qualidades, continuidade de progresso, unidade de direção. Não se poderia representar por imagens.

Mas se poderia menos ainda representá-la por conceitos, isto é, por ideias abstratas, ou gerais, ou simples. Sem dúvida nenhuma imagem restituirá perfeitamente o sentimento original que tenho de escotamento de mim mesmo. Mas também não me é necessário procurar restituí-lo. Àquele que não fosse capaz de dar-se a si mesmo a intuição da duração constitutiva de seu ser, nunca nada poderia dá-la, nem conceitos, nem tampouco as imagens. O único objetivo do filósofo deve ser aqui o de provocar certo trabalho que os hábitos de espírito mais úteis à vida tendem entrar na maior parte dos homens. Ora, a imagem tem pelo menos a vantagem de nos manter no concreto. Nenhuma imagem substituirá a intuição da duração, mas muitas





imagens diversas, tomadas de empréstimo a ordens de coisas muito diferentes, poderão ser aprendidas pela convergência para o ponto mais preciso na qual ocorrerá uma intuição. Seguindo os passos de Bergson, chamamos a atenção não só da beleza da vida interior, mas da impossibilidade de se repetir. Nem a pessoa mesma consegue se repetir, pois ela está sempre mudando. É essa marca ontológica que ressaltamos no indivíduo e numa educação da duração: ela nunca irá se repetir. Educa-se uma pessoa e depois outra, pois cada uma tem um corpo e memória.

O corpo é um limite movente entre o passado e o futuro. O corpo, embora se situe no espaço, também flui no tempo. Por isso Bergson (2006b, p. 84) diz que:

Enquanto meu corpo, considerado num instante único, é apenas um condutor interposto entre os objetos que os influenciam e os objetos sobre os quais agem, por outro lado, recolocado no tempo que flui, ele está sempre situado no ponto preciso onde meu passado vem expirar numa ação.

Assim o passado sobrevive em nós através de mecanismos motores e lembranças independentes, ora pela própria ação e funcionamento automático – andar e escrever, por exemplo –, ora por um ato do espírito que vai buscar no passado as representações para dirigir a ação presente. Entre as lembranças ao longo do tempo e os movimentos que desenham sua ação há graus insensíveis, e para tanto o sujeito conta com duas memórias: a do hábito e a memória verdadeira.

Mas estamos viciados em afirmar, com orgulhosa modéstia, que só conhecemos o relativo e que o absoluto não é da nossa alçada e, sob o pretexto de que não se toca no absoluto, decidir absolutamente sobre as coisas. Bergson diz que todos nós, nesse sentido, nascemos platônicos.

É o indivíduo pessoa singular quem muda toda uma guerra, embora feita por muitos. *La bataille semblait perdue, mais soudain il (Napoléon) paraît et la situation change.*

A Ciência pedagógica é interessada nos conceitos, afinal só há Ciência do geral. A inteligência só percebe o geral, não se preocupa

nem percebe a irrepitível e insubstituível singularidade da pessoa. Só o indivíduo pode ser uma rejeição ao sistema. Ele é superior à espécie, à classe ou qualquer universal, ele é a contingência, o devir, o movimento, é o que escolhe ser, é a história, é duração. Sendo assim, ele indivíduo só pode ser intuído de um único golpe ou por arrepios.

O indivíduo, o isto, na inquirição do seu *ti es tin*, não pode ser conhecido por conceito, porque são infinitas notações lógicas para indicar o singular. Ele só pode ser apontado ou intuído, mas é ele que existe, é ele que pulsa e dura na contingência de um corpo.

Na metafísica, a palavra indivíduo habitualmente descreve qualquer coisa numericamente singular, embora por vezes se refira especificamente a “uma pessoa”. Usada em muitos contextos, tanto Sócrates como a Lua são indivíduos. Em geral, “uva” e “vermelhidão” não são, pois são universais, são várias as uvas e de diferentes qualidades, formas e tons do vermelho.

A tendência teórica de uma Pedagogia da Duração é indicar uma prática pedagógica que leve em conta a intuição e que assim considere o indivíduo no grupo, na turma, na classe. É ele o indivíduo, a diferença, o que importa. A classe tem que ser composta de indivíduos, não o indivíduo ser esmagado pela classe e subsumido nela. A classe de um professor não deve ser de negros, brancos, pobres, ricos, ou que tais, mas de João, Maria, Antonio, indivíduos vivos, singulares, irrepitíveis e que não podem ser encaixados em nenhum conceito. Os trabalhos podem ser em grupo, mas para trazer o drama do indivíduo e sua criatividade. Todo indivíduo é herói de sua própria tragédia. Sabendo que mesmo na sala de aula, no grupo, cada um só pode ser ele mesmo, pois mesmo aquele aluno que não fez a tarefa, mas pode assinar, pode escolher e pode fazer isso com aceitação do grupo; ele tem, portanto, seu papel. É interessante que cada qual contribua com algo de sua intelectualidade, pois existem ideias que guardam para si mesma sua luz, fazendo-a penetrar de imediato nos mínimos recantos. Existem alunos cuja irradiação se exterioriza iluminando todos, outros não aparecem e por se ocultarem apresentam-se inicialmente obscuros, mas eles podem ter um papel de duplo poder de iluminar o resto e iluminarem a si mesmos; assim, por mais descentrado ou





desassociado que apareça um aluno com ideias confusas, elas devem ser acatadas e não rejeitadas logo de início. A orientação do professor é a de abraçar e passear com elas até ficarem mais íntimas. Uma ideia radialmente nova que capta uma intuição parece incompreensível, mas de fato não é se passeamos com ela para dissipar obscuridade, e também podemos fazer junto com o aluno em seus erros e equívocos. Para Bergson (2006d, p. 33):

Uma idéia nova pode ser clara porque nos apresenta, simplesmente arranjadas em uma nova ordem, idéias elementares que já possuíamos. Nossa inteligência, não encontrando então no novo nada além do antigo, sente-se em território conhecido; ela está a vontade; ela compreende. Tal é a clareza que desejamos, que procuramos, e sempre somos gratos a quem no-la traz. Há outra, que sofreremos, e que aliás só se impõe com o tempo. É a clareza da idéia radicalmente nova e absolutamente simples, que capta mais ou menos uma intuição. Como não a podemos reconstituir com elementos preexistentes, uma vez que não tem elementos, e como, por outro lado compreender sem esforço consiste em recompor o novo com o antigo, nosso primeiro movimento é o de dizê-la incompreensível. Mas aceitemo-la provisoriamente, passeemos com ela pelos diversos departamentos de nosso conhecimento: veremo-la, ela obscura, dissipar obscuridade. Por meio dela, problemas que julgávamos insolúveis irão resolver-se, ou antes, dissolver-se, seja para desaparecer definitivamente, seja para se pôr de outro modo.

Uma ideia nova nem sempre é uma ideia simples. Este conhecimento de ideias simples é intuitivo. Ideias simples são aquelas que não possuem partes, não podem ser analisadas nem decompostas e, conseqüentemente, recompostas, só podem ser apreendidas num único gesto através da intuição, como fazem os artistas e os filósofos.

A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA COM A METAFÍSICA

A relação da Pedagogia com a metafísica é tão necessária quanto é a qualquer ciência que seja ou que pretenda vir a ser. Conforme a metafísica positiva de Bergson, por causa da singularidade e do movimento dessa singularidade, o que não repousa na realidade são possibilidades. Para Bergson a metafísica positiva se contrapõe a metafísica clássica porque ela é fundada nos fatos e vai auxiliar

a captar o indivíduo em sua singularidade, é uma ciência do espírito. A Pedagogia precisa de Filosofia, como toda ciência precisa. A educação é uma atividade, portanto não precisa de Filosofia; é para Pedagogia, e também para as outras ciências, que se filosofa a educação. Retirar das teses de Bergson fundamentos para a educação e para a compreensão do fenômeno do educar e do papel dos entes educativos para reconceituá-los foi a maior de minhas intuições. Se uma ciência precisa de Filosofia, uma atividade não precisa. Como a Pedagogia é ciência e a educação é atividade, é para a Pedagogia que se filosofa a educação. Em que se fundamenta tal afirmação? Partimos da diferença entre conhecimento e saber. A Ciência é constituída historicamente, advinda de um esforço heurístico que chamamos de conhecimento, e esse conhecimento responde a pergunta socrática “o que é?”. Mesmo o estudo das relações mais característico da Ciência atual exige o *ti es tin* socrático logo todo conhecimento tem sua filosofia. Noutros termos, toda ciência carece de sua filosofia, ou seja, precisa em algum momento responder a pergunta “o que é?”. Já o saber não é uma construção histórica, nem é transmitido pelo outro, pois o saber é desejo e, como desejo, é uma falta particularíssima do desejanste. A Pedagogia é uma ciência, noutros termos, um conhecimento que se desenvolve na história, já a Educação é um desejo. Em linguagem psicanalítica, a Educação é uma falta e a Pedagogia um esforço de preenchimento. Entendemos por falta não um vazio, mas uma substituição. E preenchimento uma ação ou um conjunto de ações visualizadas antes mesmo da escolha de uma direção. Nestes termos, Bergson (2006d, p. 144) faz a seguinte afirmação:

A ciência é auxiliar da ação. E a ação visa um resultado. A inteligência científica pergunta-se portanto o que precisará ser feito para que um certo resultado desejado ou seja atingido ou, de modo mais geral, que condições é preciso obter para que um certo fenômeno se produza. Vai de um arranjo das coisas para um rearranjo, de uma simultaneidade para uma simultaneidade. Necessariamente negligencia o que ocorre no intervalo; ou, caso disso se ocupe, é para ali considerar outros arranjos, simultaneidades mais uma vez. Com métodos destinados a aprender o já feito, ela não poderia, em geral, entrar naquilo que se faz, seguir o movente, adotar o devir que é a vida das coisas. Essa última tarefa





pertence a filosofia. Enquanto o cientista, adstrito a tomar vistas imóveis do movimento e a colher repetições ao longo daquilo que não se repete, preocupado, também, em dividir de modo cômodo a realidade nos planos sucessivos pelos quais ela está desdobrada a fim de submetê-la a ação do homem, está obrigado a valer-se de astúcias com a natureza, a adotar em face dela uma atitude de desconfiança e de luta, o filósofo trata-a como camarada. A regra da ciência é aquela que foi posta por Bacon: obedecer para comandar. O filósofo não obedece nem comanda: procura simpatizar.

A atividade de educar é constituída de técnica e de arte. A Filosofia de qualquer ciência põe sempre sobre suspeita as verdades dessa ciência e termina por apontar novas teorias para a própria ciência. Essas relações entre a filosofia e a ciência, é um trabalho de análise.

Em todo departamento de pesquisa em Ciência, nas diversas universidades, também se faz metafísica. Perguntam ainda: o que é isso? *Ti es tin?* Pergunta-se sobre o ser das coisas. Perguntas como “o que é uma molécula?”, “o que é Educação?” são perguntas metafísicas em busca de novas simetrias. E nenhuma ciência estuda relações e funções entre coisas e fenômenos que não sabe o que é ou pelo menos não se perguntem sobre isso.

Perguntamos inicialmente sobre o indivíduo pessoa que educa e se educa. No mundo exterior de cada indivíduo há uma parcela reservada à percepção de si mesmo. Trata-se da autoimagem, imagem de si, eu, *self* ou autoconceito. São denominações diferentes que expressam o mesmo fenômeno: da mesma forma que o indivíduo percebe e atribui valores à realidade que o cerca, percebe e atribui significados a si mesmo, formando gradativamente seu autoconceito, à medida que se relaciona com os outros e com o ambiente. Por isso é fundamental a diferença, a intuição do singular. Não podemos saber quem somos se, ao olharmos para nós, identificarmos uma classe ou uma raça, ou religião. Olhamos para nós e vemos saudades num sempre passado que se alimenta de presente. No meio desses universais que não têm existência, a não ser na carne viva do indivíduo, é preciso ver algo irrepetível, singular. Merleau-Ponty (1999a, p. 111) quando fala da carne do mundo, não amalgamou todos numa só e única

carne que é impossível, ele saiu da existência viva do indivíduo para a representação conceitual, que não tem existência. Uma Filosofia da Educação bergsoniana teria como foco o indivíduo que suporta conceitos e preconceitos, crenças e superstições, julgamentos e injustiças. Universais de todos os matizes; mas ele, o indivíduo, surpreende, cria, escolhe e sofre, ama e adeja. No entanto, os processos de construção das subjetividades podem coisificar a pessoa, daí Bergson falar de um eu profundo e um eu superficial.

E tudo isso com Educação? Tanto o professor como o aluno são indivíduos, atores de um drama. O drama da aprendizagem, que as pessoas apostam anos de suas vidas, com o sentimento de certa tensão muito determinada, cuja determinação mesma aparece como uma escolha entre uma infinidade de durações possíveis. Portanto, não pode se resolver num jogo de universais. Assim, quando nossa cultura orgulha-se de ser científica, Bergson (1978, p. 262) traz uma reflexão pertinente e que traduz seu amor à humanidade: “A humanidade geme, meio esmagada sob o progresso que conseguiu”. Essa máxima bergsoniana refere-se ao gemido de cada indivíduo na sua expressão, num mundo entulhado de coisas que se acendem e se apagam, num fogo cerrado de vida e morte. A Ciência trabalha para o agir, a Filosofia para compreender esses fazeres e dizeres. Portanto, não sendo científica, a Filosofia também não deixa de necessitar de rigor e precisão.

Isto tudo foi dito até agora com a pretensão de, inicialmente, mostrarmos que Bergson é o representante genial de um renovado alvoroçar, de um trânsito positivo da Filosofia moderna para a contemporânea, e de como tudo isso pode repercutir no campo educacional da ciência pedagógica. Atentamos para alguns conceitos de sua filosofia geral que serão fundamentais para a posterior compreensão dessa Pedagogia da Duração que assim denomino para homenageá-lo.

REALIDADE. EVOLUÇÃO HISTÓRICA CRIADORA.

A realidade para Bergson é uma evolução histórica criadora. E assim vemos também a educação para vida. Dois elementos lhe são





a base: a matéria e a vida. A matéria diz da parte estática, concreta do mundo que se faz movimentar pela vida, duração. Esta vida é a vontade cósmica, o impulso vital pelo qual as coisas são. É o elã vital. Vida humana é consciência e os fatos da consciência refletem a alma. O corpo entra na alma e participa da eternidade na duração do seu existir. O refletir é comunicação com o passado, um eterno vir a ser, movimentação evolução que revoluciona. Um movente indivisível, um fluxo, uma continuidade. Essa continuidade possui, segundo Bergson (2006d, p. 32), três formas: “[...] a continuidade da nossa vida interior, a continuidade do movimento voluntário, e a continuidade do movimento no espaço.” Ele entende esse movimento como ininterrupto e que possui dois tipos de duração: a homogênea e a pura. A primeira diz respeito ao tempo da Ciência, e a segunda refere-se ao tempo da existência, do acontecer. Assim, há o eu superficial e o eu profundo. O superficial é quando os momentos conscientes são projetados e imobilizados no espaço, e o profundo é quando a personalidade permanentemente está consciente, enquanto vive a melodia contínua da própria vida.

Nessa concepção de “eu profundo”, Bergson atribui a noção impregnada de liberdade. Esta lança suas raízes no eu profundo, no eu que quer, e que se apaixona, que amadurece, que evolui, que cresce sem cessar, que é puro dinamismo e constitui a verdadeira personalidade, a continuidade heterogênea; portanto, é no indivíduo que a vida se multiplica. Educar é crescer e multiplicar, mas o criar exige tempo de espera, de maturação dos primeiros frutos, as primícias, que independe de idade, cor, etnias, minorias. Cada aluno tem um tempo de espera e de torpor diferente. Educar é aumentar as escolhas e também a angústia do viver, isso é uma festa, com todas as incertezas do florescer.

Em suma, por via de regra, o ser humano, segundo Bergson, vive apenas no eu superficial, atravessando a existência sem jamais experimentar a verdadeira liberdade criativa criadora de si mesmo, o divino da criatura. Tal liberdade é a que transparece na ação criadora dos artistas, dos reformadores e dos místicos, que rompem as barreiras da moral e da religião fechadas, para criar, além de preceitos crista-

lizados e comportamentos rotineiros e desagregadores, os horizontes abertos de uma religiosidade e de uma moral abertas e, porque não, de uma educação, onde brotam das vivências profundas do eu.

Bergson aconselha a ouvir a fala dos místicos, porque ela traduz em representações a emoção particular de uma alma que se abre, rompendo com a natureza que a confinava ao mesmo tempo em si e na comunidade. Os místicos dizem que o que primeiro sentimento da experiência mística é um sentimento de libertação.



RELAÇÃO ENTRE INSTINTO E INTELIGÊNCIA.

A relação entre inteligência, instinto e intuição e o conceito de *elã vital* são importantes para compreensão do processo criativo no bergsonismo. Para Bergson (2005a, p. 166) “A inteligência é caracterizada por uma incompreensão natural da vida”; e o instinto humano é o mesmo de qualquer outro animal. O instinto vigia a inteligência, quando esta põe em risco a vida porque a usa continuamente, gasta sinais vitais. Instinto é simpatia e está voltado para a perpetuação da espécie, atenta-se para o movimento meramente vital. Em contrapartida, a inteligência vigia a matéria inerte, estática. Ela raciocina, deduz. A inteligência indefinidamente fabrica e emprega máquinas ou instrumentos inorgânicos, enquanto o instinto envolve-se na utilização de órgãos ou instrumentos vivos sempre para renová-los; seu objetivo é preservar a vida, mesmo que para isso tenha de tornar enfermo o organismo, e o faz de forma um tanto quanto misteriosa e distante para a compreensão da inteligência.

Para Bergson o instinto é um conhecimento à distância e está para a inteligência como a visão está para o tato. A Ciência não poderá fazer mais que traduzi-lo em termos de inteligência, mas irá antes construir uma imitação do instinto do que penetrar no próprio instinto. Devemos procurar a intuição do lado do instinto e não da inteligência. Contudo, Bergson não identifica instinto e intuição, porque para ele o instinto é simpatia. E se essa simpatia pudesse estender seu escopo e também refletir sobre si mesma, darnos-ia a chave das operações vitais – assim como a inteligência, desenvolvida e corrigida,

nos introduz na matéria. Bergson não cansava de repetir que a inteligência e o instinto estão voltados em dois sentidos opostos, aquela para a matéria inerte, este para a vida. O instinto é interessado, seu fim é preservar a vida, enquanto a intuição é instinto desinteressado.

Como se aplica isso ao ensino da Filosofia? E Por que a Filosofia é um diálogo de surdos? Essas questões serão então esclarecidas. Primeiro considere-se que é próprio dos filósofos se contradizerem uns aos outros e contradizerem a si mesmos. Talvez a relação do Estado com a Filosofia não seja amistosa, porque filosofar é deseducar se educação é tornar os corpos dóceis. E aí fica um grande problema com o Estado e a Educação, que formam conforme suas formas, não admitindo quem desenforma, isto é, aquele que arranca entes das formas. O interesse da Filosofia não é a crítica. Isso é dito não só por mim, mas grandes mestres como Deleuze e Guattari (1992, p. 13) dizem, logo no início do seu livro, “Filosofia é criar conceitos, não é repartir ou juntar palavras, só se cria novos conceitos com velhos.”

Considero que a melhor maneira de aprender Filosofia é através dos textos filosóficos. O novo só se dá no velho, a novidade é um interesse da banalidade da existência inautêntica, conforme o filosofar de Heidegger (1998) em *Ser e tempo*. Ensinar Filosofia não é ensinar a pensar, pois, antes de tudo, é necessário assumir em nosso modo de ser e incorporar em nossa atitude, que não é possível nem ensinar, nem estudar o pensamento. Só é possível mesmo aprender a pensar. Ensino e estudo, disciplina e esforço são processos de aquisição do conhecimento. E no pensamento já estamos, nos movemos e somos desde sempre. Os textos filosóficos são obras de arte e, portanto, são inteiros para qualquer idade. Um quadro de Picasso não pode ser visto aos pedaços mesmo que sua reflexão venha por ondas em diferentes tempos; assim também é o livro de um filósofo – tem de ser visto todo.

O pensamento não é objeto de estudo. É o modo de viver dos homens. Justamente por não se poder separar ser homem de pensar, é que não se pode estudar o pensamento. Então Filosofia não se ensina, só se aprende. Como ensinava Felipe Serpa, professor da Faced



foi também reitor da UFBA, em suas aulas: “ninguém ensina nada a ninguém.”

O modo do pensamento filosófico difundir-se e o processo de sua expansividade estão mais para o contágio e infecção do que para o esforço e disciplina. Por isso, só há um modo de aprender a pensar filosoficamente nos textos dos filósofos. É no contato com eles que nos infectamos. O que se ensina na Filosofia é a sua História, a sua Geografia, sua Lógica etc. Mas pensar não se ensina; só se aprende a pensar por contágio.

Talvez a História da Filosofia não possa ser entendida como qualquer cronologia dos fatos. A História da Filosofia é a Filosofia alimentando-se de si mesma. E até Deleuze e Guattari (1992), ao suspeitarem da História da Filosofia, se alimentam de seus ossos. Daí seus livros sobre Platão, Kant, Bergson, Nietzsche. Suspeitou da História da Filosofia fazendo História da Filosofia.

Essa infecção acontece, pois a sala de aula é viva e cheia de seres vivos. E, apesar de ser heterogênea, é única. Assim, a sala de aula deve ser intuída e, apesar de todo esforço da inteligência pedagógica tentar torná-la uma máquina, um mecanismo, com partes e engrenagens analisáveis, ela é viva e como tal explosiva.

A intuição é a melhor ferramenta para lidar com o educar. Em Filosofia, intuição é o nome dado ao processo de apreensão racional não discursiva de um fenômeno ou de uma relação. Se a razão discursiva se caracteriza por um processo paulatino que culmina numa conclusão, a intuição é compreensão direta, imediata de algo.

Depois, resta um exaustivo trabalho de se explicar. De transformar a vivência em discurso, de explicar e reexplicar. Até que, por contágio, possamos infeccionar o leitor.



A METAMORFOSE DO EDUCAR

O VALOR DO ERRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM



Quando colocamos os entes educativos na perspectiva do tempo, reconceituamos esses entes, e nessa viragem foi percebido o valor do silêncio juntamente com a fala e o valor do erro no processo de aprendizagem. O erro é que possibilita a aprendizagem, a questão errada, a conta errada, a palavra escrita errada; é aí que surgem as possibilidades do aluno aprender. Evidentemente que a valorização do erro leva o educar para uma ação pessoal, pois o erro nunca é do grupo, o erro é pessoal e não tem jeito. A Filosofia na sua práxis deverá acolher então o erro como pertencente ao processo de ensino aprendizagem. Assim reforçamos a tese do encontro e de uma educação do indivíduo pessoa que explicaremos nos próximos capítulos.

LEITURAS E LIÇÕES. DUAS FORMAS DE MEMÓRIA

O ensino e a aprendizagem da Filosofia exigem leituras, lições, compreensão, terceiro grau de abstração e intuição. O que é intuído não pode ser explicado – ou entende-se ou não se entende –, e nem a análise nem a crítica irão auxiliar a compreensão da leitura ou da lição. Compreender faz parte do ser do homem no mundo. Compreensão e homem são a mesma coisa. Considerando desse ponto de vista, afirmo que a escola está cheia de analfabetos. Conhecer os sinais de uma língua ou de muitas não faz de ninguém um leitor nem escritor.¹ Eles copiam a escrita, mas não escrevem, leem, mas não compreen-

1 “Pode-se dizer que há três tipos de autor: em primeiro lugar, os que escrevem sem pensar. Escrevem partindo da memória das reminiscências, ou até diretamente de livros alheios. Essa é a classe mais numerosa. Em segundo lugar, os que pensam enquanto escrevem. Pensam a fim de escrever são muitos freqüentes. Em terceiro lugar, os que pensam antes de se porem a escrever. Escrevem simplesmente porque pensam. São raros”. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 5)

dem, não sabem ruminar; seus corpos frágeis e nanicos não suportam o silêncio dessa atividade fisiológica. E para escrever, que não é repetir citações, é preciso entusiasmo e afundar na lama fitando as estrelas.

Bergson (2006b), nos capítulos 2 e 3, referentes ao seu livro *Matéria e memória*, explica o complexo mecanismo da memória como responsável pelo prolongamento do passado no presente, e das lembranças como uma atividade unificadora do progresso e da continuidade num movimento que vai do eu superficial ao eu profundo. Ele divide a memória em duas: uma imaginativa, memória souvenir, e a outra repetitiva, memória hábito.

A primeira reproduz o passado enquanto passado, revivendo-o como se recorda das circunstâncias em que se leu aquele texto pela primeira vez, e registra sob a forma de imagem-lembrança todos os acontecimentos da nossa vida cotidiana à medida que eles se desenrolam, sem deixar nenhum pormenor, ao contrário, deixando cada fato em seu lugar e data. Essa seria, então, a memória verdadeira, que recupera o passado sem uma intenção utilitária.

Para evocar a memória verdadeira é preciso abstrair-se da ação presente e atribuir valor ao inútil e querer sonhar. O segundo tipo de memória repete e torna presente o efeito prático de experiências passadas, como se repete de cor um texto lido anteriormente. Escolhemos aqui um exemplo de Bergson (2006b, p. 85) sobre essas duas memórias, quando aprendemos uma lição:

As duas formas de memória – Estudo uma lição, e para aprendê-la de cor leio-a primeiramente escandindo cada verso; repito-a em seguida certo número de vezes. A cada nova leitura efetuar-se um progresso; as palavras ligam-se cada vez melhor; acabam por se organizar juntas. Nesse momento preciso sei minha lição de cor; dizemos que ela tornou-se lembrança, que ela se imprimiu em minha memória. Examinado agora de que modo a lição foi aprendida, e me represento as fases pelas quais passei sucessivamente. Cada uma das leituras sucessivas volta-me então ao espírito com sua individualidade própria; revejo-a com as circunstâncias que acompanhavam e que a enquadram ainda; ela se distingue das precedentes e das subseqüentes pela própria posição que ocupou no tempo; em suma cada uma dessas leituras torna a passar diante de mim como um acontecimento determinado de minha história.



Dir-se-á ainda que essas imagens são lembranças, que elas se imprimiram na minha memória. Empregam-se as mesmas palavras em ambos os casos. Trata-se efetivamente da mesma coisa? A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito. Como hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. Como hábito, ela exigiu inicialmente a decomposição, e depois a recomposição da ação total. Como todo exercício habitual do corpo, enfim, ela armazenou-se num mecanismo que estimula por inteiro um impulso inicial, num sistema fechado de movimentos automáticos que se sucedem na mesma ordem e ocupam o mesmo tempo.

Bergson mostra que, num primeiro olhar, nessas duas lembranças, a lição e a leitura diferem apenas em grau, mas ele vai mais longe e diz que a consciência nos revela que entre elas há uma profunda diferença de natureza. Lembro que é através da sensibilidade que distinguimos a natureza das coisas, e é através do intelecto que distinguimos os graus. A leitura é uma representação e diz respeito a uma intuição do espírito que posso alongar ou abreviar e atribuir uma duração arbitrária. Enquanto a lição aprendida exige um tempo bem determinado, e não se trata de uma representação e sim de e uma ação; ela faz parte do meu presente da mesma forma do hábito de caminhar ou de escrever.

ESCREVER É UMA LIÇÃO

Escrever é como criar um hábito do corpo. Esse hábito, aliás, só é lembrança, diria Bergson, porque me lembro de tê-lo adquirido, e só me lembro de tê-lo adquirido porque apelo à memória espontânea, aquela que data os acontecimentos e só registra uma vez. Podemos dizer que escrever é antes o hábito esclarecido pela memória do que a memória propriamente. Escrever é um hábito que precisa se repetir e criar um mecanismo que garanta a condição de hábito e de atitudes, rotinas, manias que acompanham nossa percepção das coisas. Por certo que nosso sistema nervoso é apropriado para isso. Conforme Bergson (2006b, p. 92):



Os nervos aferentes trazem ao cérebro uma excitação que após ter escolhido inteligentemente seu caminho, transmite-se a mecanismos motores criados pela repetição. Assim se produz a reação apropriada, o equilíbrio com o meio, a adaptação, em uma palavra que é a finalidade geral da vida.



Escreve quem precisa disso para não morrer, para não se afogar bebendo do rio Ameles, cuja água nenhum vaso pode conter. Quem bebe mais emburrece mais. O nome do rio significa “sem cuidados” cuja água nenhum vaso pode conservar. Cito Platão (1996, p. 499), o mito de Er, que refere-se ao rio Ameles, para ilustrar o cuidado que se deve ter quando se escreve. “Todas (almas) são forçadas a beber uma certa quantidade dessa água, mas aquelas a quem a reflexão não salvaguarda bebem mais do que a medida. Enquanto bebem esquecem-se tudo.”

Isto nos parece com cuidado de Descartes (1991, p. 29):

O Bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada pois cada qual se pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o têm... Pois não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios, tanto quanto das maiores virtudes.

Deus nos deu bom senso em justa medida a todos, porém uns esquecem, por beberem demais no rio Ameles, e, por isso, eles servem apenas para negócios; negócios são incapazes do ócio, do sacerdócio. Qualquer que seja a filosofia que um professor acredite, deve ser um universo que se preste a um discurso prolongado e o cultivo do ócio. Um mundo de poucas palavras, de espertezas e negociatas, não serve ao uso professoral. Na academia, deveriam classificar dois tipos distintos de conhecimento: um reflexivo, outro criador. Um apolíneo, outro dionísio. Um feito para a compreensão, outro para anunciar o novo, que desorganiza os velhos hábitos, que destrói, mas revigora com a seiva nova da velha árvore do saber. A zoadá não é nem reflexiva, nem criadora. Barulho não pensa, apenas aprisiona, controla ou pesca. E serve para a sustentação psicológica de recalques, frustrações

e sublimações. Por isso, afirmo categoricamente que lá não há saber, nem criação; a turba barulhenta é uma clínica psiquiátrica, uma muleta para pernas fracas. Esconderijo de aves de agouro, ninhos de cobras desdentadas apavoradas de medos e desejos recalcados.

O gênio segue seu caminho independentemente, afunda-se na lama fitando as estrelas. O comum, o vantajoso, o corriqueiro, o usual não é compreendido por ele; ele cria. Criar é trazer algo novo, que geralmente não tem valor para sua época. Um gênio vive fora da barulhenta negociata do seu tempo. A História da Filosofia é, em resumo, uma colisão de temperamentos de indivíduos à sua maneira, em seus diversos mundos. E a dos professores também; os gênios nascem do silêncio. É evidente que uma educação para massa é massificadora também. Mas é dentro dela que o fazer singular do professor engendra sua arte. É impossível padronizar o fazer do artista, e o professor é um artista, deve criar dentro do mundo massificado. Criar significa o novo, o que não estava planejado, o inesperado. Não podemos planejar o artista – ele é igual à sua obra, precisa ser invocado. Uma Educação da Duração terá de invocar e convocar entes e entidades educativas a criar. Ela deve lembrar que todos nós possuímos duas memórias, e que mesmo dentro de uma estrutura, de um planejamento, o professor e os alunos são pessoas, e pessoas se inventam e se recriam a cada dia. Porque educação é ao mesmo tempo um hábito e uma quebra de hábitos. Uma vida só merece ser vivida se houver busca.

O ENCONTRO EDUCATIVO É AMOROSO

Entendo por encontro amoroso um encontro de força sensual e não sexual. Aliás, é até necessário que o amor-sexo seja inibido para um desabrochar de múltiplas sensações aprendentes. É um casulo, onde aluno e mestre devem estar generosamente desapegados das suas antigas formas, e dispostos a morrer para ressuscitar para um novo mundo de borboletas.

Apenas sei que, diferente da borboleta, que apenas tem um ciclo, nossa consciência vive entrando e saindo de casulos, morrendo e vi-



vendo, por isso, ao convidar um aluno para o espaço sagrado da sala de aula, o professor deveria invocar a palavra ressurreição. Largue suas crenças, desapegue de suas verdades – isso é como morrer lagarta, para depois ressurgir borboleta. É preferível essa dor a viver sem nunca poder voar.

Willians James (2005) entendia o estado místico da consciência como uma experiência individual, uma alegria de uma ligação amorosa e de êxtase com algo superior. Assim como ele, entendo que aprender tem o mesmo sentido e significado, apenas esse algo superior não é para mim outra realidade, mas a totalidade.



EDUCAÇÃO PREVENTIVA, EDUCAÇÃO CORRETIVA, EDUCAÇÃO PARA DISPOSIÇÃO DE CARÁTER

Estes tipos de educação são tipos ideais, como explica a Sociologia compreensiva de Max Weber. Tipos ideais são tipos puros, isto é, puros de experiências que servem para comparação de parâmetros e para a crítica, não constituindo, portanto, pensamento. Na realidade, eles estão sujeitos às leis da similitude sem necessariamente possuírem simultaneidades. A Preventiva e a Corretiva encontram-se de fato distribuídas e misturadas em toda a práxis pedagógica, na Pedagogia e na sua epistemologia. Confundindo os tempos de uma e de outra, elas são solidárias, mas não contemporâneas. A Educação surge primeiramente como corretiva; um *ducere*, isto é, um conduzir para o bem, e isso implicava correção de erros pressupondo um saber antes, uma ordem, anterior a desordem que é o erro. Sobre esta relação ordem e desordem Bergson (2006d, p. 112) entende e explica.

A desordem é simplesmente a ordem que não procuramos. Não podemos suprimir uma ordem, nem mesmo pelo pensamento, sem fazer surgir outra. Se não há finalidade ou vontade, é porque há mecanismo; se o mecanismo fraqueja, é em proveito da vontade, do capricho, da finalidade. Mas, quando esperamos uma dessas duas ordens e encontramos a outra, dizemos que há desordem, formulando o que é em termos daquilo que poderia ou deveria ser, e objetivando o nosso pesar. Toda desordem compreende assim duas coisas: fora de nós, uma ordem; em nós a representação de uma ordem diferente, que é a única

que nos interessa. Supressão, portanto, significa sempre substituição. E a idéia de suspensão de toda e qualquer ordem, isto é a idéia de uma desordem absoluta envolve então uma contradição verdadeira, uma vez que consiste em já não deixar senão apenas uma face para a operação que, por hipóteses, compreendia duas face. Ou a ideia de desordem absoluta não representa mais que uma combinação de sons, *flatus vocis*, ou, caso responda a algo, traduz um movimento do espírito que salta do mecanismo para finalidade, da finalidade para o mecanismo, e que para marcar o lugar onde está, prefere indicar a cada vez o ponto onde não está. Portanto, querendo suprimir a ordem, brindamo-nos com duas ou mais ordens. O que equivale a dizer que a concepção de uma ordem que viria acrescentar-se a uma “ausência de ordem” implica um absurdo e que o problema se desvanece.



Educação Preventiva

Surge como produto de outra filosofia e de outra epistemologia do educar que visavam primeiramente criar suporte, formar subjetividade, para a tensão educativa. Ela envolve um educar para a prudência, e submissão, isto é, obediência às leis, e para o repouso. Como o desmoronamento temporal requer espera e paciência, para aprender virtudes é preciso paciência que só se adquire com o hábito.

Educação Corretiva

Este tipo de educação passou a não ser mais espetáculo de suplícios e corretora de erros, mas aquela que busca aperfeiçoar e ajustar habilidades. E tem por objetivos: educar para suportar o erro como fonte de esperança das próprias expectativas motoras e psíquicas na realização de separações previstas e imprevistas de mistos imbricados e colados por crenças e suspeitas; identificar que os mesmos caminhos podem possuir naturezas diferentes, portanto constituem falsos problemas.

Esta educação hoje educa não somente para correções ininterruptas e incansáveis, mas também exige um esforço educado para tal fim, porque a Ciência e a cidadania parecem exigir em seus exercícios e lições esse esforço. Aqui e agora, as quedas são continuadas, de fato são sempre surpresas, e o esforço de elevação é sempre imenso enquanto a queda é quase certeza a ser suportada.

As divisões da educação são combinatórias, isto é, têm frequências cíclicas, variações diversas, podendo até, em diferentes proporções, equacionar probabilidades complexas em suas simetrias. A criação delas e suas metamorfoses fazem acontecer descobertas que exigem intuição treinada para retirar algo do nada.



Educação para disposição de caráter

Esta educação é muitas vezes confundida com a Ética, mas elas são bem distintas. Enquanto a Ética é uma parte da Filosofia que estuda o agir humano, a Educação para a disposição de caráter é disposta, isto é, ela é a criação dessa disposição, ela se compõe de hábitos saudáveis que, feito de um esforço, busca a perfeição na realização de atos criadores do belo e do bem. Esse tipo de educação envolve também o desapego pelo amor e a generosidade pelo clamor e convocação.

Estas estradas, para serem caminhadas, necessitam que o caminhante tenha coragem para enfrentar as angústias das encruzilhadas e do destino de sentidos contrários que todos os caminhos levam pela vida que se leva. As encruzilhadas, as pedras do meio do caminho, são as únicas certezas do caminhar, tudo mais são incertezas do começo ao fim, de cima para baixo e de baixo para cima. O esforço será sempre o parceiro necessário e companheiro de todas as horas alegres e tristes e de todos os momentos oportunos dos encontros de *kayrós* com *kronos*, por vezes às escondidas, em volúpias de toques fortuitos e passageiros, mas que fazem valer toda uma vida. Esse tipo de educação é anterior às outras duas, ela vem da família e da necessidade da convivência e da vida gregária. Esteve sempre, de alguma forma, presente nas sociedades humanas.

A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Os nossos sentidos, segundo Bergson, também têm necessidade de educação. Nem o tato nem a visão chegam imediatamente a localizar suas impressões. A audição pode ser enganada: quando vemos televisão, ouvimos as vozes como vindas dos personagens, mesmo sabendo

que não é dali que vem o som, isso porque nosso cérebro acostumado atribui e anexa a voz ao personagem e elimina as desconexões, pois na realidade a voz vem de um microfone e não da boca do ator. Uma série de aproximações e induções é necessária, através das quais coordenamos pouco a pouco nossas impressões umas às outras.

As percepções diversas do mesmo objeto que oferecem meus diversos sentidos não reconstituirão, portanto, ao se reunirem, a imagem completa do objeto; permanecerão separadas umas das outras por intervalos que medem, de certo modo, muitos vazios em minhas necessidades. É para preencher certos intervalos que uma educação dos sentidos é necessária. Essa educação tem por finalidade harmonizar meus sentidos entre si, restabelecer entre seus dados uma continuidade que foi rompida pela própria descontinuidade das necessidades de meu corpo, enfim, reconstituir aproximadamente a totalidade do objeto material. Assim se explicará, em nossa hipótese, a necessidade de uma educação dos sentidos. (BERGSON, 2006b, p. 49)

A educação dos sentidos é ao mesmo tempo corretiva e preventiva, e visa à disposição de caráter, já que o caráter, como ensina Bergson, é um efeito de nossas escolhas e não o contrário, e nossas escolhas provêm de nossa liberdade.

Tomaremos consciência, aqui, sempre no sentido de visar à ação possível, considerando que nossa percepção da matéria não é nem relativa nem subjetiva, levando sempre em conta que nossa memória e afecções são cindidas pelas nossas necessidades. De fato, Bergson sistematiza essas questões relativas ao sujeito e ao objeto, à sua distinção e à sua união, aconselhando-nos a colocá-las sempre em função do tempo e não do espaço, e será assim que irei trabalhar tanto para evitar falsos problemas ou mistos mal analisados. Nesta música abaixo, que é de Jorge Ben Jor, em homenagem a Santo Tomás de Aquino, consideramos que ilustra bem o pensamento de Bergson quando ele diz que toda seriedade da vida advém de nossa liberdade. Os sentimentos aprimorados, as paixões que nutrimos, as ações por nós deliberadas, assentadas, executadas, enfim, o que vem de nós e o que é só nosso, isto é, o que confere à vida seu aspecto às vezes dramático e geralmente grave.



Assim falou Santo Tomaz de Aquino

A semelhança da criatura com Deus
É tão imperfeita que não chega a ser
O gênero comum, comum
Pois certos nomes que implicam relação de Deus
Com a criatura
Deles se predicam temporariamente
E não são eternos, não são eternos e não são eternos
Deve se saber que quem ensinou
Que a relação não é uma realidade da natureza e sim da razão
Estão enganados, puramente enganados
Estão errados, puramente errados
Deus não é uma medida proporcionada ou medido
Por isso não é necessário que esteja contido
No mesmo gênero da criatura
No mesmo gênero da criatura
Da criatura
Por isso dobro os meus joelhos
Diante do pai de nosso Senhor Jesus Cristo
Do qual toda sua sábia paternidade
Tomou nome nos céus e na terra.
Assim falou Santo Tomaz de Aquino
Assim falou Santo Tomaz de Aquino
Assim falou Santo Tomaz de Aquino

Jorge Ben Jor (1975)



TEMPO DE EDUCAR PARA O DESAPEGO



TEMPO, EDUCAÇÃO E MUDANÇA

99

Por que tempo e Educação? Por que Bergson? Quais são as ligações? Essas questões são de fato minhas questões profundas. Então, para respondê-las, começo por colocá-las na ordem lógica, como ensina Bergson. Tempo, Educação e mudança: como são suas ligações?

Para explicar, vamos fazer, tanto por vício como por ofício, um breve passeio pela história da Filosofia, construindo um caminho polissêmico para a mesma sentença. Mesmo na Grécia antiga, o tempo espacializado, *Kronos*, era de grande importância para a Educação.

Segundo os antigos gregos, uma falta de educação, *agrokía*, é antes de tudo uma *askholia*, uma falta de disponibilidade do próprio tempo. A *skholé*, que ficava na Grécia antiga e era frequentada para se desfrutar o saber, é o elemento comum de liberdade – dispor de seu tempo livre. Para o indivíduo se tornar sábio, *phrónimos*, ele precisava conhecer a mudança, os opostos, e ter uma *kainón*, distância do *tóhorybos*, rumores falatórios, negar o *ethorybesan*, participação em complôs, e a *dià thorybon*, indisciplina; passar por uma *pístis*, prova, e esforçar-se para ser *pepaideuméroi*, bem educado para *tá spondáia*, coisas sérias, que é o *elenkhos*, a refutação, e a *epistemé*, ciência. Para isso, era preciso se dispor de tempo livre, inclusive de si mesmo para lutar contra suas paixões. Essas eram as leis e diretrizes dos gregos para a educação de seus cidadãos.

A escola, que etimologicamente vem de *skholé*, hoje faz exatamente o contrário, mais toma o tempo livre do indivíduo do que ensina a aprendizagem de sua apropriação.

A ideia de movimento em educação é semelhante ao entendimento que Bergson faz do conceito de movimento. Movimento em educação não é apenas variação de posição em relação a um referencial, não é espacial. Movimento em educação é mudança qualitativa, é evolução criativa, o movimento é movente.

Encontrei em Aristóteles (2005, p. 77) a explicação adequada para exprimir o movimento do educar que são variados.

Há seis tipos daquilo que chamamos movimento: geração, corrupção (destruição) aumento, diminuição, alteração e deslocamento. Salvo por uma única exceção, é evidente que todas estas (formas de movimento) são distintas entre si.

E no caso específico de alteração, não pode ser confundido com as outras cinco, pois as paixões e afecções produzidas em nós por um movimento educativo nada tem a ver com as outras; aquilo que é afetado não precisa ser aumentado ou diminuído ou sofrer qualquer processo semelhante a coisas que são aumentadas, currículos, programas, conteúdos programáticos, sem provocar alteração, no educar ou na aprendizagem. Por exemplo, se forem acrescidos três quadrados a um quadrado original, ele foi aumentado sem ser alterado. Cada movimento tem o seu contrário e é seu componente; o repouso faz parte do movimento do educar da mesma forma que a geração do educar é contrário à corrupção, e o aumento de educação é um movimento contrário a diminuição, mesmo considerando a proporcionalidade do aumento da população, e o menor intervalo entre gerações. O deslocamento *topon metábolê*, mudança de lugar, é contrário à imobilidade. A combinação da geração com o deslocamento representa movimento significativo na educação, pois determina uma inversão no fluxo de emigrações e aumenta os indicadores educacionais. Mas aqui nesta tese, o movimento do educar será considerado apenas na sua forma de alteração que é mudança qualitativa, alteração dos estados da consciência que nada tem a ver com aumento ou diminuição de consciência, e sim com sua intensidade, já que esses estados, conforme Bergson, são imensuráveis. Toda mudança é um movimento, mas nem todo movimento é mudança. Há movimento feitos mais para conservar do que para mudar.



Neste livro interessa-nos defender o seguinte argumento: tempo e educação se identificam na mudança. Isto é, tem duração. Assim, educação é temporal, muda, está em movimento e é movente, é um *metábole*.

A Filosofia como organização de pensamento que vai sempre do múltiplo para o uno só entra no espaço da Educação adstrita à precisão da Ciência, a contragosto, devido ao fato da Filosofia não visar nenhuma aplicação.



DA INVOCAÇÃO À IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO, TEMPO DE VIVER E TEMPO DE MORRER

Agora, vamos navegar em águas mais profundas e necessitamos de submarinos, de direções precisas, de rigor lógico, ou seja, precisamos de Kant, e é com sua ajuda que puxamos nossa âncora para submergirmos nas profundezas dos mares da razão. O que flui deve ser bem conduzido, com precisão.

A razão deve ser o fio condutor da vida. Abrir o caminho das águas não significa abrir as próprias águas, como fez Moisés. Não é preciso milagre, é preciso coragem diante do desafio. Eros e Tanatus precisam de estrada. É a estrada que anda, dizem os físicos, e nós fazemos as estradas que nos levam. Conforme Jacques Derrida, para Kant só existem dois tipos de religião:

Com efeito, no entender de Kant [...] só existem duas famílias de religião e, em suma, duas fontes ou dois troncos da religião – e, portanto, duas genealogias a respeito das quais ainda se devem perguntar por que motivo compartilha o mesmo nome, próprio ou comum: a religião de mero culto procura os “favores de Deus”, mas essencialmente, não age, limita-se a ensinar a oração e o desejo. O homem não tem de se tornar melhor, ainda que seja pela remissão dos pecados. Quanto à religião moral, visa à boa conduta da vida; comanda o fazer, dissociando-o do saber o qual lhe está subordinado, e prescreve o tornar-se melhor agindo para tal fim exatamente onde “o seguinte princípio conserva seu valor: ‘Não é essencial nem, por conseguinte, necessário, que alguém saiba o que Deus faz ou fez para a sua salvação’, mas antes o que ele mesmo deve fazer para se tornar digno dessa ajuda”. (DERRIDA; VATTIMO; FERRARIS, 2000, p. 22)



Invocar e clamar a ajuda de Deus para viver o tempo de vida para conseguir a vida eterna, talvez a eternidade da vida mesma, no paraíso possível, e não a eternidade da morte. Que a vida seja eterna não implica que a vida de cada um de nós também seja, ou venha a ser após a morte. Aqui, fazem-se necessários os mecanismos de sublimação na defesa do ego narcísico onde o a ressurreição do filho é a morte do pai, e a realização religiosa se une à realização da continuidade de espécie.

Não existe uma educação para inclusão, que reivindica e deseja e outra exigindo que o indivíduo mude e melhore? Isso não é de se espantar? A morte de Deus não seria a morte de uma verdade única? Entender que educação é pra fazer revolução social e mudar a ordem vigente é usar a educação como meio, mas ela é o fim. Talvez Bergson esteja certo, existe outra forma de conhecer além da inteligência.

A educação na perspectiva da inteligência é um êxodo, e na da intuição, um retorno. Bergson (2006d, p. 297), citando Ravaisson, deixará atrás de si essas impressões. Que sua forma (a de Ravaisson) seja um pouco vaga, ninguém o contestará: é a forma de um sopro; mas o sopro vem de cima, e nítida é sua direção. Que ela tenha utilizado, em várias de suas partes, materiais antigos, fornecidos em particular pela filosofia de Aristóteles, Ravaisson se comprazia em repeti-lo: mas o espírito que a vivifica é um espírito novo, e o porvir dirá talvez que o ideal que ela propunha para a Ciência e para nossa atividade estava em um ponto à frente do nosso. O que há de mais ousado, o que há de mais novo do que vir anunciar aos físicos que o inerte irá se explicar pelo vivo, aos biólogos que a vida só será compreendida pelo pensamento, aos filósofos que as generalidades não são filosóficas, aos mestres que o todo deve ser ensinado antes dos elementos, aos alunos que é preciso começar pela perfeição, ao homem, mais do que nunca entregue ao egoísmo e ao ódio, que o móvel natural do homem é a generosidade?

Ainda no território da ideia de educação como mudança, e tomando emprestado da religião a ideia de êxodo ou um retorno para o eterno, educação como mudança é sempre um retorno, ou como um caminhar para um encontro, pois se educa sempre, até o último sus-

piro. Nesse vale semântico do cristianismo, outra ideia que nos serve para invocar a força de aprender, ou seja, o Deus da aprendizagem, é “ressurreição”.

Caminhantes que somos, nesse vale encantado das borboletas, intuímos essa máxima: educação é mudança.

TEMPO DE EDUCAR PARA O DESAPEGO

O fenômeno do educar na perspectiva da Filosofia da Vida ou na Pedagogia da Duração seria: centralização na figura do professor, trabalhando, ensinando e aprendendo o desapego, sempre considerando uma educação singular, aluno e professor como indivíduos-pessoa. No entanto, não devemos nos desapegar da nossa intimidade onde repousa nosso corpo, pouso nosso espírito e se enche de luz. Como diz o poeta na canção popular dos Titãs (1994): “Sonífera Ilha” Sonífera é a ilha/Descansa meus olhos/Sossega minha boca/Me enche de luz.”

EDUCAR É EDUCAR PARA O DESAPEGO

Educar para o desapego é desapegar-se também. Vivemos sobre o reinado da impermanência, a mudança é quem rege a vida, e como somos súditos do movimento e do fluir, precisamos da generosidade e do desapego para não ficar contra a vida. Assim, tomo como um primeiro *arkê*, princípio, a seguinte premissa: o educar, na perspectiva de uma pedagogia da duração, é educar para o desapego.

O apego é acréscimo de sofrimento, é o traço da ausência educativa e do empobrecimento, pois no apego perdem-se oportunidades e a possibilidades de criar. Lembramos que, para Bergson, a esfera do real é sempre maior que a esfera das possibilidades, já que é no real que o impossível acontece, e a criação está fora das possibilidades.

Todo apego subverte a vida, seu incessante escorrer, a generosidade, “*la générosité*”, e o desapego, “*le détaché*”; é como afinar o instrumento para a melodia da vida. A generosidade só é possível, só acontece mesmo pelo desapego. Se procurássemos educar pessoas imitando a natureza, isto é, acolhendo as distrações e conduzindo-



do cada aluno para serem almas mais desapegadas, teríamos, talvez, mais artistas, mais cientistas e filósofos que são famosos pelas suas distrações e tão geniais em suas descobertas. Bergson analisa o desapego como uma não adesão da alma à ação, um desapego natural inato à estrutura do sentido da consciência, que é um modo especial de pensar de ver e ouvir:



Mas de vez em quando, por distração, a natureza suscita almas mais desapegadas da vida. Não falo do desapego desejado, racional, sistemático, que é obra de reflexão e filosofia. Falo de um desapego natural, inato à estrutura do sentido ou da consciência, e que se manifesta de imediato por um modo virginal, por assim dizer, de ver, de ouvir ou pensar. Se esse desapego fosse completo, se a alma já não aderisse à ação por nenhuma de suas percepções, ela seria a alma de um artista como o mundo nunca viu ainda. Seria a mais excelente em todas as artes, ao mesmo tempo, ou melhor, ela as fundiria todas numa só. Perceberia todas as coisas em sua pureza original tanto as formas, as cores e os sons do mundo material quanto os mais sutis movimentos da vida interior. Mas é pedir demais a natureza. Mesmo para aqueles dentre nós que ela fez artistas só acidentalmente, e de um só lado, ela ergueu o véu. Foi só numa direção que ela esqueceu de vincular a percepção à necessidade. E, como cada direção corresponde ao que chamamos de sentido, é por um dos seus sentidos, e só por ele, que o artista se dedica ordinariamente à arte. (BERGSON, 2007, p. 115)

Transbordando para uma educação que leve em conta a filosofia de Bergson, e como educar é também arte, é preciso que pelo menos por um dos seus sentidos o aluno seja desvinculado da necessidade e aprenda desinteressadamente, apenas pelo êxtase, para que no encontro ocorra com sucesso o fenômeno do educar.

Desapego a crenças, verdades e qualquer conforto proporcionado pelo *vue d'esprit* (visão teórica) é o traço mais sinuoso do educar, do conhecer e desvelar. O novo é criação que não existia antes, e nada possui de antes, é um vem e volta do nada, mas imprime e modela o estado sempre mais evoluído do ser. O novo é sempre eterno. A metafísica é a do desapego diante da ameaça do devir e aniquilamento

do si mesmo. Esse desapego não é definido, não atende a perguntas: como? O que é? Ele inaugura uma nova linguagem, que nasce do calor de meu corpo e do mistério das coisas. Ele se faz diferente a cada situação, e assim mesmo novo e inusitado. Por isso que o si mesmo da escola não tem jeito, apenas sobra o professor que é um eterno devir. Para poder ser é preciso o desapego, de ver-se como um eterno devir. Esse é o grande despertamento e a condição de amor mais intenso. Devemos amar como amamos os nossos sonhos, e eles devem ser como pássaros feitos para voar. Assim o professor deve amar seu saber e seu não saber, seu fazer e seu não fazer, seus alunos e mestres, como se fossem pássaros. Eles existem para voar. O desapego é o amor aos pássaros e às borboletas, é amar a tudo que tem asas, por isso identificamos amor e desapego, já que tudo voa nas asas do tempo.



O DESAPEGO, LE DÉTACHÉ. DIFÍCIL APRENDIZAGEM

É loucura apegar-se ao que passa, que o que passa siga o que não perdura e que o relâmpago devore a sombra fugaz. Desapega-se da vida, Eurcrito, como uma azeitona madura que tomba, agradecendo à árvore que a susteve e bendizendo a terra que a nutriu.

Anatole France (2007)

Desapego é a única condição de aprender a enriquecer a subjetividade e fazer fortuna. Entendemos fazer fortuna como a capacidade de produzir, organizar, fabricar, criar e apropriar-se de novos desejos e entusiasmos.

Estamos viciados ao apego como forma de não sentirmos a dor das perdas nem enfrentarmos nossos lutos. Desse modo, adotamos dois mecanismos: apelamos para a posse de significantes bens exteriores, e nos apegamos a coisas, cargos, símbolos, títulos que dizem para o outro aquilo que somos, ou nos apegamos a amores perdidos, como se eles pudessem ter no não ser alguma forma de existência virtual e ganhasse eternidade. Alimentando-se do passado, por impossibilidade de viver a dor presente de uma perda, preferimos as miragens, alucinações, visões e antecipações, *prokatalépsis*, “*xenas*”, o seu as-

pecto estranho, e delas construímos um mundo fantástico, utopias, qualquer coisa menos o desapego que seria o caminho da libertação. Ao contrário, do desapego queremos distância, *kainón*.

Adotando um dos dois mecanismos nos condenamos a uma insensibilidade à dor que irá permear toda a nossa vida, desertificando a alma viciada em *quantuns* cada vez maiores de apego ao passado e em drogas que assegurem esse retorno. O desapego, *le détaché*, é uma educação dos sentidos e dos sentimentos que fazem fluir o espírito na sua duração.

Somos essa constituinte rodeada de significantes e denominamos tudo isso de inteligência institucional. Assim, são produzidos intelectuais que trocam a própria vida mesma por uma virtualidade informativo-representativa, e vivem de autoenganos; pensam que escutam, mas só sabem ouvir; pensam que dialogam quando só sabem conversar, isto é, versar sobre vários assuntos, mas não sabem ser sujeito de sua irrupção atuada. E, se não sabem ser eles mesmos, não se responsabilizam pelo que falam, nem podem, porque o que se fala sai por aí se repetindo e se retorcendo, na independência do discurso, no dito e no não dito; deveríamos mesmo era ensinar o desapego, pois ele comporta a generosidade. Por certo que a consciência do desapego pressupõe uma inquietação, e uma contínua hesitação como toda consciência estabelece. Apesar de todo ato ser um ato de ignorância, educação é sempre preventiva no seu êxito e corretiva no seu fracasso, isso explicaremos mais adiante.

EDUCAÇÃO, MUDANÇA E MOVIMENTO

A mudança *kinesis*, *le déménagement*, não é apenas um objetivo, uma vontade ou disposição, é um comando da vida em todas as suas formas, é um destino. Educar é estar aberto à vida que muda. A aceitação estimula a paciência na vivência dramática do ensino-aprendizagem. Vivência como experiência viva ou vivida. Dilthey define que vivência é, antes de tudo, a unidade estrutural entre formas de atitude e conteúdos. (ABBAGNANO, 2003)



Heráclito, filósofo grego, intuía a importância da mudança e do movimento como a única coisa que permanece no universo, *Pantá Hey*, tudo flui. O devir, a mudança que acontece em todas as coisas, é sempre uma alternância entre contrários: coisas quentes esfriam, coisas frias esquentam, coisas úmidas secam, coisas secas umedecem etc. A realidade acontece, então, não em uma das alternativas, que são apenas parte da realidade, e sim na mudança ou, como ele chama, na guerra entre os opostos. *Polemus*. A realidade é essa eterna guerra que podemos dizer que é *polemus*. A guerra da qual fala Heráclito não tem essa conotação de violência ou algo semelhante. Tal guerra é que permite a harmonia e mesmo a paz, já que assim é possível que os contrários possam existir e coexistir numa polêmica continuada e animadora do entusiasmo, que em grego significa deus dentro de si. A doença faz da saúde algo agradável e bom, ou seja, se não houvesse a doença, não haveria porque valorizar-se a saúde, por exemplo. O filósofo grego considera que, nessa harmonia, os opostos coincidem da mesma forma que o princípio e o fim, em um círculo, ou a descida e a subida, em um caminho (pois o mesmo caminho é de descida e de subida); o quente é o mesmo que o frio, pois o frio é o quente quando muda (ou, dito de outra forma: o quente é o frio depois de mudar, e o frio, o quente depois de mudar, como se ambos, quente e frio, fossem versões diferentes da mesma coisa). O ser é o vir a ser. *Pantá on tá*. Bergson é um grande professor, haja vista as maravilhas que fez em mim. Ele ensina que cada estado de espírito o é por inteiro.

Educar também é uma polêmica continuada, uma guerra inteira com o outro, com nós mesmos e com o grupo. De discordância em discordância, de concordância em concordância, de grau em grau, a todo instante, vamos indo fazendo educação, praticando ensino e aprendizagem para além do esperado, do planejado, no tempo oportuno que é criado. E nessa guerra é desenvolvido o desapego e a generosidade. Mas, às vezes, nas vitórias mais do que nas derrotas repousamos fora de lugar e do tempo. Nesse momento caímos no apego, na não generosidade, “matamos o outro” e com ele nossas possibilidades de felicidade, de realização, perdemos o momento oportuno



em função do oportunismo negociante e negociado na contingência do agora.

Compreendendo que, na guerra pela vida, a mudança está no íntimo de todas as coisas, inclusive de nós; somos mudança no espetáculo do trabalho humano de educar para transformar, na dialética dos afetos e crenças. Por certo, sofremos terríveis ambivalências, choques de sentimentos contrários e contraditórios de negações a todas as afirmações que cremos serem eternas e extensas, mas que são apenas ideias inadequadas, ou produto da inteligência que força e torce o móvel em imóvel na paralisia do conceito, pois a vida é duração. Sabendo-se da impermânencia, deduzo: o desaparego é a maior e mais difícil aprendizagem.

Na filosofia de Bergson, a vida e a criação se dão em um momento oportuno e absoluto, o desenvolvimento de uma impulsão que passa de geração em geração através dos indivíduos, que, por conseguinte, não são puros acidentes, mas estão dispostos por natureza a modificar-se e lutar contra determinantes históricos quer seja a língua, quer sejam as suas condições existenciais de vida. Todas são existenciais e em defesa da espécie, portanto extremamente egoístas.

As condições existenciais, psíquicas, sociais e científicas contemporâneas perderam irremediavelmente a solidariedade entre elas, e encontram-se fragmentadas. Esse fato, se não é totalmente responsável, facilita o incremento do número de pessoas que ouvem, mas não escutam; que vivem, mas não existem; que falam, mas nada dizem pelo exacerbado apego às próprias crenças. Podemos até afirmar que hoje temos alguns espaços patológicos onde predominam a compulsão do monólogo narcísico, alienante, repetitivo e patinador que se recusa a um *polemus*, guerra luta, um compromisso de diálogo e esclarecimento baseados nos critérios da razão fecham-se e estabelecem distanciamentos dos núcleos favorecedores da guerra necessária. Pensam e agem com o seguinte pensamento: tenho meus súditos, tenho meu grupo que me referencia e ao qual me apego e me constituo; incha, não cresce nem muda, incapaz de desaparecer-se, atrofia-se, troca a vida mesma pelo que crer ser a vida.



POR QUE O TEMPO CONTÍNUO

Saindo do mundo conceitual, abstrato e inexistente das ideias, amado-adorado mundo platônico, todos nós nascemos platônicos, ensina Bergson, ou seja, temos uma tendência natural para o uso da inteligência. Diante do cotidiano vivido, nos deparamos com o tempo e esse ente é o próprio devir, símbolo da mudança; o tempo é aquilo que é e não é mais. No tempo percebemos que o ser é o vir a ser, por isso essa articulação de tempo e educação, pois ele, o tempo, é a realidade mais vigorosa e vigente. O tempo desmorona e tudo desmorona no tempo, assim é sua existência, e todos nós sabemos que ele existe. O tempo real, não teórico, não espacializado, é duração. A realidade humana é absolutamente humana.

Muito mais que argumentos bem colocados, que uma ordem lógica severa e implicações que resultem em conclusões de uma verdade objeto, o chamamento de Bergson é para a vivência absoluta de um absoluto irrepetível, um tempo especialíssimo.

O conflito da pessoa humana se mostra como inquietude, voz e vontade que clamam por um absoluto. Fazer-se pessoa é a busca do fundamento de meu relativo estranhamento ser absoluto, busca de uma realidade-fundamento, sentido, e não de uma realidade-objeto, falsa consciência, estranha às próprias coisas reais.

Renova-te

Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles





O conflito da realidade-fundamento não é algo que leva ao problema da duração; ele é o problema da duração, e pertence à dimensão da pessoa na sua intimidade, ligada ao poder do real. O problema da duração é relativamente o drama humano, e o que se busca não é uma abstração, ou o resultado de uma elaboração lógica, nem é um ente supremo, mas a realidade suprema: a presença da vida e do movimento, da mudança, da duração nas coisas e no poder do real é o motivo pelo qual devemos nos realizar. Dessa forma, a via da fenomenologia bergsoniana não constitui a prova de que existe o movimento, mas sim de que algo realmente se move. É um fato novo, a partir do qual podemos ter um acesso à mudança, um fato experienciável, constatável, total e radical. Para ascender a este fato será preciso considerar o homem como realidade substantiva pessoal; como ser absolutamente durável, *durée*, que se faz em suas ações fundado na realidade; e como pessoa dominada pelo poder do real e ligada a ele. Essa ligação absoluta será aprofundada no capítulo do misticismo em Bergson.

Dessa forma, partimos do pensamento para as coisas e desembarcamos para o pensamento num fluir heterogêneo e contínuo, isto é, fusionando o objeto e o pensamento em uma realidade, num presente acumulado de passado visando sempre o porvir. Esse movimento de mudança está intimamente ligado à duração e, portanto, ao desapego que é a educação necessária à vida.

EDUCAR PARA MUDAR

Segundo Bergson, não há consciência sem memória. Então o que seria uma educação que dá a oportunidade para que o aluno seja ele mesmo? Isso soa como tagarelice, onde a imitação é o processo iniciante para a invenção do novo, pois o pensamento que é criador, apesar de ser o modo próprio de existir do homem, não é necessário, mas contingente, assim mesmo podendo pensar, às vezes, não pensamos. Esta disposição para o pensamento é adquirido pelo contágio, daí imitamos quem pensa, lemos os grandes pensadores até nos tornarmos diferentes. Até podermos pensar e criar. O passado é mais importante na criação do novo do que se pensa, ele não está aí para ser

negado, mas para enriquecer o novo que brota dele mesmo. As teorias da educação são virtualidades e a escola, realização. Mas o professor é um misto de virtualidade e realização, é nele que a virtualidade se realiza e a realização se renova; ele é memória, elã vital e duração. O aluno por si só não garante a criação, apenas sua incompletude garante o encontro, o contágio. Aí podemos perceber numerosas durações, tantas quanto queiramos, todas diferentes, portanto nada está dado. Bergson (2006b) defende em *Matéria e memória* que o passado sobrevive em si, está vivo sem aparecer. Sobrevivência é duração e duração é memória. Duração normalmente, é o tempo decorrido entre um início e um fim, por exemplo a duração de uma aula, mas a duração bergsoniana é um dado da consciência que é imediatamente percebido pelo espírito, que liga os momentos sucessivos da duração das coisas, e estes momentos se interpenetram e continua um nos outros, a duração é plena de novidades. A percepção e as lembrança ao se associarem permanecem de natureza diferentes, o passado é uma ideia, enquanto o presente é o motor que solicita a memória, mas nossa consciência nunca confunde uma percepção com uma lembrança. Conforme Deleuze (2008, p. 42), “Bergson nos mostra que a lembrança não é a representação de alguma coisa que foi; o passado é isso em que nós nos colocamos de súbito para nos lembrar”.

Bergson distingue dois tipos de memória, como veremos mais adiante. A memória hábito e o espírito gregário são forças instintuais, de garantia da sobrevivência da espécie; mas é na solidão que ocorre a criação e o perigo do pensar como movimentos que exigem uma viragem e uma educação, um saltador que salte para tirar o medo, para que se pule também. Alguns alunos pulam mais e até dão piruetas; de início imitam um mestre.

No final há uma tautologia, pois a história sempre é feita pela ação criadora, senão viveríamos sempre o mesmo, isto é, o mesmo produzindo o mesmo. Um ser inteligente traz consigo os meios necessários para superar-se. Assim afirmamos: não é criticando que os homens fazem sua história e desenvolvem sua atividade criadora. Porque criação é romper com a rede de hábitos, e a consciência crítica não é criadora, nela não há criação, novidade, apenas substituição de



modelos. A crítica é fundada no interesse e necessidades. A crítica é comparação para medição, e a criação é explosão.

O primeiro pressuposto da filosofia bergsoniana, chamada também de filosofia da vida, é que a criação é evolutiva, e sendo a criação evolutiva ela não é revanchista ou imaginada, portanto não pode ser antecipada, construída, planejada nem prevista; ela brota no jardim do passado e explode de um núcleo para a periferia. De acordo com Bergson (2005a, p. 55):



A espécie e o indivíduo, assim, só pensam neles mesmos – de onde a possibilidade de um conflito com outras formas de vida. A harmonia não existe, portanto, de fato; existe antes de direito: quer dizer, o elã original é um elã comum e quanto mais para trás voltamos, mais as tendências diversas aparecem como complementares umas às outras. Do mesmo modo, o vento que irrompe em uma encruzilhada divide-se em correntes de ar divergentes, que são todas apenas um único e mesmo sopro. A harmonia, ou melhor, a ‘complementaridade’, só se revela esquematicamente, nas tendências antes que nos estados. Sobretudo (e é este o ponto acerca do qual o finalista se equivocou de forma mais grave), a harmonia se encontraria antes atrás do que na frente. Prende-se a uma identidade de impulso e não a uma aspiração comum. É em vão que se gostaria de conferir à vida um objetivo, no sentido humano da palavra. Falar de um objetivo é pensar em um modelo preexistente ao qual falta apenas realizar-se. É portanto, supor, no fundo, que tudo está dado, que o porvir pode ser lido no presente. É acreditar que a vida, em seu movimento e em sua integridade, procede como nossa inteligência, a qual é apenas uma vista imóvel e fragmentária que tomamos da vida e que se coloca sempre naturalmente fora do tempo. A vida, ela, progride dura.

Transpondo esses ensinamentos para uma educação que considere as leis da vida, o núcleo seria o encontro do aluno com seu professor pleno de novidades e com a finalidade de ensinar e aprender. Mas isso que parece tão evidente e racional não é tão perfeito como parece, transita aí muitas discordâncias entre os polos, cada um tende a usar sua energia em seu próprio interesse e nisso consiste os processos de adaptação e assimilação, mas também de conflitos. A harmonia não existe fato, existe antes de direito, porém essas divergências, quanto mais para trás voltamos, quer dizer, em níveis mais primários de edu-

cação aparecem sendo mais complementares e seguindo esse movimento em níveis mais avançados, os polos professor/aluno aparecem como menos complementares, pois cada um busca mais fortemente seus interesses.

Bergson deixa claro que a complementaridade é apenas uma tendência iniciante que se dividirá. O filósofo deixa claro que: “[...] como a própria vida desde suas origens é a continuação de um só e mesmo elã que se dividiu em linhas de evolução divergentes.” (BERGSON, 2005a, p. 60) A filosofia da vida defendida por ele pretende superar ao mesmo tempo as teorias do mecanicismo e do finalismo; esta escapa a qualquer verificação precisa e aquela seria refutável, pois parte do princípio de que as mesmas causas produzem os mesmos efeitos.

Verificamos que a educação progride a todo instante, o que comporta uma interpretação psicológica por ser a melhor explicação, mas que só tem valor e mesmo significação no sentido retroativo, nunca como quer o finalismo – uma proposta de antecipação do porvir e antes certa visão do passado à luz do presente. As concepções de base finalista postulam ao mesmo tempo muito e muito pouco, é larga demais e estreita demais, abarca desde as políticas públicas à dramática sala de aula, por isso torna-se uma visão simples, embora possa produzir efeitos nos quais ela se dilata e até se supera.

Partindo de que educação é mudança, ela só pode ser movimento de alteração; não pode ser mediatizada por um meio homogêneo porque ela é contínua e heterogênea. A mudança é um ato, não pode ser dividida, pois ela é imediata, explosiva, como já afirmamos antes – ela é em parte construída e em outra criada. Também o homem e mundo não são coisas distintas, para um mediatizar o outro. Homem e mundo se interpenetram, um nasce do outro e escorrem numa mistura inseparável. Bergson (2005a, p. 176) diz: “A inteligência não foi feita para pensar a evolução, no sentido próprio da palavra, isto é, a continuidade de uma mudança que seria pura mobilidade.” A inteligência representa o devir como uma série de estados, todos homogêneos que não mudam. Tudo desmorona sob a ameaça do devir, não é uma ação humana que garante a duração, a impermânencia é o tecido do mundo, tudo flui e não depende da vontade dos homens a passagem



do tempo. No entanto, para satisfazer nossa inteligência é preciso que antecedentes determinados tragam um conseqüente determinado.

Educação e mudança estão intimamente ligadas. Bergsonificando a ideia de educação e mudança vamos iniciar colocando bem a questão: o que é mudar?

Henri Bergson demonstra como a ideia de mudança é a mais difícil de compreendermos, pois o que está em movimento, em mudança, já não é mais o que era nem é ainda o que vai ser. Se formos rigorosos no uso da inteligência, faremos como Zenão de Eléa e concluiremos que mudança não existe e o movimento é uma ilusão de nossos sentidos.

Por que é que Aquiles ultrapassa a tartaruga? Porque cada um dos passos de Aquiles e cada um dos passos da tartaruga são indivisíveis enquanto movimentos e grandezas diferentes enquanto espaço, de maneira que a adição não demorará a dar, para o espaço percorrido por Aquiles, um comprimento superior à soma do espaço percorrido pela tartaruga e do avanço que sobre ele tinha. É isso que Zenão não tem em conta quando recompõe o movimento de Aquiles segundo a mesma lei do movimento da tartaruga, esquecendo que o espaço apenas se presta a um modo de decomposição e de recomposição arbitrária, e confundindo assim espaço e movimento. (BERGSON, 1927, p. 80)

Esses argumentos de Bergson são valiosos como um todo sobre a natureza do tempo, do espaço e do movimento. A Pedagogia como ciência tem dupla tarefa: a de eliminar o elemento essencial e qualitativo, isto é, retirar do tempo a duração e do movimento a mobilidade para medir, contar e calcular; e a tarefa de incluir a duração e a mobilidade para compreender o fenômeno do educar. Por isso, justifica mudança e educação, que é mais duração que extensão, qualidade e não quantidade.

A mudança não pode ser apreendida pelo nosso intelecto discursivo, conceitual, mas, segundo Bergson, ela pode ser apreendida pelo intelecto intuitivo, que vivencia, se envolve emocionalmente e percebe por inteiro. Porém, o que flui necessita ser conduzido, *ducere*. Conforme Bergson (2005a, p. 93) “A tendência a modificar-se não é



acidental. Acidental, é verdade, seria a própria mutação caso operasse em diferentes direções nos diferentes representantes da espécie”. Se educação é arte, é criação, é mudança, não se pode educar para mudar; isso seria finalismo, tendência à antecipação do futuro. Por isso, educar para mudar só pode ser uma bandeira, uma filiação, um adestramento, para atingirmos um determinado fim.

Semelhante ao filósofo na caverna de Platão, o educador não retorna do mundo das ideias para mudar a ordem social existente, como se ele possuísse um jeito melhor de organizar a caverna, ele volta para dizer que aquilo tudo era sombra e ensinar a distinguir sombras de luz, embora ambas sejam uma realidade. Mudança não se encaixa em padrões de classe ou etnias como um objetivo, mas é um modo do ser. A questão da mudança não se encontra no plano do social, econômico ou político, é um problema ontológico e como tal não visa vinganças nem correções de injustiças, nem inclusões ou exclusões; primeiro porque a educação é um direito que não atende à justiça por não possuir mediania; há sempre educação por se fazer, nunca a temos em excesso, e sim em falta. Mudança não é uma simples troca, mas é criação; não tem padrão, ela é desmesura.

A educação, conforme uma visão teórica bergsoniana, é mudança de qualidade, o que significa também crescimento, progresso e adaptação, e como ela é larga demais na sua virtualidade, e estreita demais na sua realização, geralmente se consegue muito pouco com muito esforço. Esse movimento da educação possui duas linhas divergentes: uma é o movimento de alteração, educar para um fim em si mesmo, isto é, como direito, o que implica alterações da sociedade, e a outra é o movimento de corrupção que usa educação com fins de mudar a sociedade. Assim, a educação parece seguir igualmente as leis da evolução da vida, admite as várias tendências que se desenvolvem separadamente e criam assim séries desiguais; uma educação que vise corrigir desigualdades sociais com políticas de inclusão trabalha contra si mesma, pois a descaracteriza em suas leis maiores e termina criando novas e complexas séries desiguais, tornando-se desonesta ou infantil, cheia de indecisões e promessas.





Cada um de nós, deitando um lance de olhos retrospectivo sobre a história, constatará que sua personalidade de criança, ainda que indivisível, reunia nela pessoas diversas que podiam permanecer fundidas entre si porque estavam em estado nascente: essa indecisão cheia de promessas é mesmo um dos maiores charmes da infância. Mas as personalidades que se interpenetram tornam-se incompatíveis ao crescer e, como cada um de nós só vive uma única vida, por força tem de fazer uma escolha. Na verdade, escolhemos incessantemente e incessantemente abandonamos muitas coisas. A estrada que percorremos no tempo é juncada pelos destroços de tudo o que começávamos a ser, de tudo o que poderíamos ter-nos tornado. Mas a natureza, que dispõe de um número incalculável de vidas, não está adstrita a tais sacrifícios. Conserva as diversas tendências que bifurcaram o crescer. Cria a partir delas séries divergentes de espécies que evoluem separadamente. (BERGSON, 2005a, p. 109)

O mesmo vale para a educação. Cada um de nós diferentemente constrói seus becos sem saída ao lado de duas estradas, e ao longo delas uma só que é a própria vida. O ideal seria uma sociedade sempre em movimento e sempre em equilíbrio, mas esse ideal talvez não seja realizável; a criação de uma educação sempre nova à medida que progride não complementa um ao outro. Não é por desigualdade social que a educação fica impedida de produzir o bem, nem por ausência de pensamento, de planejamentos ou de consciência; o mal não está necessariamente conectado com nossa faculdade de pensar, nem com uma boa ou má consciência.² Que as condições necessárias à evolução e ao progresso sejam a adaptação e a readaptação, não contestamos de modo algum.

Uma coisa é reconhecer que as circunstâncias exteriores forçaram de alguma forma o ajuste do progresso à realidade, outra coisa é

2 “A ausência de pensamento com que me defrontei não provinha nem do esquecimento de boas maneiras e bons hábitos, nem da estupidez, no sentido de inabilidade para compreender nem mesmo no sentido de ‘insanidade moral’, pois ela era igualmente notória nos casos que nada tinha a ver com as assim chamadas decisões éticas ou os assuntos de consciência. [...] A própria palavra ‘consciência’, em todo caso, aponta nessa direção, uma vez que significa ‘saber comigo e por mim mesmo’, um tipo de conhecimento que é atualizado em todo processo de pensamento.” (ARENDDT, 2009, p. 20)

sustentar que as causas diretrizes desse progresso são insuficiência de consciência crítica, e a educação e suas pedagogias são responsáveis por destinos melhores para a humanidade que aí está. Ela é fundamental e necessária, mas não é uma panaceia, remédio para todos os males e doenças sociais como a corrupção e a violência, por exemplo. É verdade que a adaptação explica as sinuosidades do processo educativo em seu progresso, tanto em nível individual como coletivo, mas não explica as direções gerais do movimento nem das mudanças. O progresso como uma marcha não caminha sem acidentes, que são apenas contratempos e atrasos, mas não são causas das estradas ruins, apesar de que talvez seja a maior parte dela. Como o processo educativo é criação incessantemente renovada, vai criando passo a passo a própria estrada, as ideias para compreendê-la e também os termos necessários para expressá-la, e não o contrário, a criação de termos com destinação à repetição para impor uma estrada uma direção ou um novo caminho. O que significa que o futuro de uma educação transborda de seu presente e não poderia desenhar-se nele por meio de uma ideia justificada por seus altos ideais. Se a educação tem de realizar um plano, ela teria de manifestar uma harmonia mais alta à medida que progride, mas isso não acontece bem assim. Portanto, a unidade entre o plano e a sua realização vem de uma visão teórica posta no início como uma impulsão e no final como uma atração. Esse impulso inicial, embora coerente na origem, irá dividir-se em diferentes tendências antagônicas e divergentes que proporcionarão uma desarmonia; isso é quase sempre desconsiderado em qualquer planejamento educacional que prefere ser uma linha reta. O progresso não é apenas um movimento para frente. Há aquelas tendências que se inibem, outras arrepiam os caminhos e patinam, e outras que recuam e seguem outras direções.

Concluimos que educação é mudança, mas heterogênea e contínua, e isso não implica uma mudança do meio como se pudesse criar um meio homogêneo, semelhante ao espaço para que a educação ocorra e possa vir ser. Deus desce do céu para ensinar aos homens; educar é nossa semelhança com o divino, criamos quando ensinamos e ensinamos quando criamos. Diminuir as diferenças como um





objetivo da educação advém de uma ideia fixa de que justiça é diminuir diferenças, e leva a um desejo impossível de homogeneização do mundo. Bergson (2007, p. 139) “[...] há um estado normal do espírito que imita em tudo a loucura, no qual se encontram as mesmas associações de ideias encontradas na alienação,³ a mesma lógica singular da ideia fixa. É o estado onírico.” Esta ideia fixa é um sonho, uma utopia, um empobrecimento idealista contrário à vida que é sempre múltipla, pulsante, heterogênea, e se multiplica em infinitos matizes podendo, inclusive, comportar sonhos, utopias, que são assim como substitutos de uma vontade interior da qual o indivíduo aliena para outro ou outra atividade, mas, por impossibilidade de realizá-la, vive sempre uma revolta.

POR QUE A AUDIÇÃO E A ESCUTA?

A abstração retira as características individuais das coisas para formar conceitos que são a desencarnação do que é vivo. São espaciais por serem produtos da inteligência. Então as teorias advindas dessa operação são visuais, considerando que a visão é o sentido voltado para fora, para o espaço; assim, essas teorias são pontos de vista, perspectivas. O perspectivar é de gênese visual arquitetônica. A audição leva o indivíduo a outro tipo de conhecimento, leva-o a escutar sua *bourdonnement*. Um deus não pode ser visto, como aconteceu com Zeus e Sêmele, sua amante e mãe de Dionísio, seu filho caçula. Hera, esposa ciumenta, induziu a inocente Sêmele a pedir a Zeus que se mostrasse a ela em todo seu esplendor. Ao atendê-la, Zeus a fulminou. Os deuses só podem ser escutados e não vistos.

Para o encontro do educar é preciso o entusiasmo, isto é, Deus dentro de si. Nesse encontro, que é *un rencontrer*, lidamos com forças divinas, e até mesmo Kant, o filósofo da finitude, admite o mistério da faculdade de conhecer. Como podemos conhecer? Em primeiro lugar é necessário uma atenção a si, para habituar-se à atenção ao dizer do

3 Por alienação, Marx (1978, p. 22) entendia: “A alienação aparece tanto no fato de que meu meio de vida é de outro, que meu desejo é a posse inacessível de outro, como no fato de que cada coisa é outra que ela mesma, que minha atividade é outra coisa.”

outro É preciso uma disposição atenciosa a esse encontro. Bergson (2007, p. 13), analisando a significação da comicidade, faz um ensaio de educação para a vida, que nos parece contrário à educação que temos e visa o automatismo de hábitos em lugar de ensinar uma atenção àquilo que é essencial à vida.

O que a vida e a sociedade exigem de cada um de nós é uma atenção constantemente vigilante, a discernir os contornos da situação presente; é também certa elasticidade do corpo e do espírito, que nos dê condições de nos adaptar a ela. Tensão e elasticidade, aí estão duas forças complementares entre si que a vida põe em jogo. Estão elas gravemente em falta no corpo? Temos acidentes de todo tipo, deformidades, doenças. No espírito? Temos todos os graus de pobreza psicológica, todas as variedades de loucura. No caráter? Temos as inaptações profundas à vida social, fontes de miséria, às vezes ensejo para o crime. Uma vez afastadas essas inferioridades que dizem respeito ao lado sério da existência (e tendem a eliminar-se naquilo a que se deu o nome de luta pela vida), a pessoa pode viver, e viver em comum com outras pessoas. Mas a sociedade exige outra coisa ainda. Não lhe basta viver; ela faz questão de viver bem. O que tem agora por temer é que cada um de nós, satisfeito em dar atenção àquilo o que concerne ao essencial da vida, se entregue quanto a todo resto ao automatismo fácil dos hábitos adquiridos.

Educar-se, na perspectiva de uma educação que leve em conta a vida, é desenvolver uma atenção para consigo mesmo para poder ter atenção ao outro, aceitar e dosar a tensão de ser sociável e olhar em torno de si e para si. Quem olha somente para fora e para a vida alheia esvazia-se inteiramente e pode tornar-se ridículo e acidentarse de várias formas, no corpo, no espírito, no caráter. E, por fim, evitar e até combater as banalidades do automatismo fácil de hábitos adquiridos. Talvez comporte também um contínuo questionamento do que significa mesmo educar para viver bem como um movimento contrário do que está posto, então.



DA AUDIÇÃO À INVOCAÇÃO

A audição é uma condição essencial à educação, à atenção a vida e à aprendizagem. Invocação é pronunciar um conjunto especial de palavras usado para chamar ou despertar fontes e forças que, de certa forma, encontram-se ocultas, recalçadas, esquecidas ou adormecidas. O professor deve não somente convocar, mas principalmente invocar, no sagrado da sala de aula, a disposição para a aprendizagem, para acender a chama do entusiasmo, sem o qual não há disposição para aprender nem para ensinar. Esse é um tempo oportuno, *kayrós*. Tempo de reunir, de plantação, tempo de expectativas para a escuta e a concentração, a espera e o arrepio, tempo político próprio para o exercício da vontade. A invocação como um ritual auxilia a compreensão.

Mas interroguemos nossa consciência. Perguntemos a ela o que acontece quando escutamos as palavras de alguém com a intenção de compreendê-las. Esperamos passivos que as impressões saiam em busca de suas imagens? Não sentimos, antes, que nos colocamos numa certa disposição variável dependendo do interlocutor, variável dependendo da língua que ele fala, dos tipos de ideias que exprime e, sobretudo, do movimento geral de sua frase, como se começássemos por regular o tom de nosso trabalho intelectual? O esquema motor, ao sublinhar as entonações de nosso interlocutor, ao acompanhar, de desvio em desvio, a curva de seu pensamento, indica o caminho para o nosso pensamento. Ele é o recipiente vazio que determina por sua forma, a forma para qual tende a massa fluida que nele precipita.

Mas hesitarão em compreender assim o mecanismo da interpretação por causa da invencível tendência que nos leva a pensar em qualquer ocasião, antes em coisas do que em progresso. Dissemos que partíamos da ideia e que a desenvolvíamos em lembranças-imagens auditivas capazes de se inserir no esquema motor para recobrir os sons ouvidos. Há nisso um progresso contínuo por meio do qual a nebulosidade da ideia se condensa em imagens auditivas distintas, que, ainda fluídas, terminarão por se solidificar em sua coalescência com os sons materialmente percebidos. Em nenhum momento se pode dizer com



precisão onde a ideia ou a imagem-lembrança termina e onde começa a imagem-lembrança ou a sensação. (BERGSON, 2006c, p. 60)

Nesse trecho, Bergson nos presenteia com esclarecimentos e detalhes do escutar. Sempre temos um esquema motor que deforma e dá forma ao discurso que ouvimos, assim colamos imagem-lembrança como sal na salada do discurso do outro. Por isso é tão difícil escutar e compreender. Bergson refere-se ao ouvir e poder interpretar, função que ele atribui a um ouvido mental uma audição mental, e que eu chamo de audição atenciosa forte e audição escutativa quando ela é mais fraca, como operação intelectual, e, como ensina Bergson, essa operação envolve a lembrança-pura, a lembrança-imagem e a percepção; da relação entre elas irá depender uma audição mais forte ou mais fraca, indispensáveis à vida e ao ensino. Segundo ele:

Ouvir a palavra falada, com efeito, é primeiramente reconhecer seu som, em seguida identificar seu sentido, e finalmente buscar, mais ou menos longe, sua interpretação: em suma, é passar por todos os graus da atenção e exercer várias capacidades sucessivas da memória auditiva das palavras. Enfim, a abolição das imagens verbais acústica sempre é acompanhada da lesão grave de certas circunvoluções determinadas do córtex: um exemplo indiscutível de localização nos será então fornecido, sobre o qual poderemos nos perguntar se o cérebro é realmente capaz de armazenar lembranças. Devemos, portanto, mostrar no reconhecimento auditivo das palavras: 1) um processo automático sensorio-motor; 2) uma projeção ativa e, por assim dizer, excêntrica de lembranças-imagens. (BERGSON, 2006b, p. 124)

Aqui, Bergson inicia a demonstração de sua tese de que o cérebro é apenas veículo da existência da mente. Mas o que nos interessa nessa passagem são as etapas do ouvir; ouvir não é um ato simples, mas um complexo neurocognitivo cheio de etapas, cada etapa tem seu grau de atenção e em todos eles há uma participação ativa da memória. Ele considera o reconhecimento de imagens um verdadeiro circuito, onde o objeto exterior nos entrega partes cada vez mais profundas de si mesmo, à medida que a nossa memória adquire uma tensão mais alta para projetar nele suas lembranças. Desse modo, o objeto é um interlocutor em que as ideias se manifestam em sua



consciência como representações auditivas, para se materializarem em palavras pronunciadas. É preciso que o ouvinte se coloque entre as ideias correspondentes, e as desenvolvam como representações auditivas que irão recobrir os sons brutos percebidos, encaixando-os no esquema motor.

Bergson, de maneira aguda e detalhada, separa a identificação do sentido da identificação da interpretação. Esse sutil detalhe é fundamental na atividade educativa, pois sem o devido cuidado o professor pode impor interpretações pessoais pensando ser esse o sentido. Nessa confusão de sentido e única interpretação, os alunos, também ideologizados, nem passam pela primeira etapa do escutar, não permitem que o som das palavras impressione seus ouvidos e desperte suas lembranças, saltam todas as etapas e interpretam conforme seus preconceitos, imprimindo aos discursos o mesmo e costumeiro hábito. Bergson (2006b, p. 125) diz que: “Para que a lembrança da palavra se deixe evocar pela palavra escutada, é preciso ao menos que o ouvido ouça a palavra.” Para ouvir a palavra falada é preciso reconhecer seu som, entender o sentido e depois interpretar; para isso precisa-se de vários graus de atenção e da memória. Mas como realizar esses processos, se eles colam rótulos em quem fala, e nem conseguem escutar; não conseguem mais falar a aos gritos não se importam com os sentidos das palavras, apenas imprimem um som e um tom. Então, nesse caso, o seu mundo de atenção e seu processo auditivo estão doentes, são surdos que ouvem, mas não escutam. Não conseguem compreender a fala do professor, isto é, acompanhar o cálculo para refazê-lo sozinhos, reconstituí-los inteligentemente, partindo das ideias para a contiguidade dos sons que o ouvido percebe, muito menos conseguem prestar atenção, o que implica reconhecer com inteligência e interpretar como uma única operação pelo qual o espírito deixará escoar para as percepções as lembranças que as irão recobrir. Mas nossos hábitos associacionistas fazem com que representemos sons evocados por contiguidade e comandos como palavras de ordens, elas ficam pela repetição como lembranças auditivas, e passam delas diretamente às ideias sem nenhuma interpretação, ou seja, semelhante a lesões que causam a surdez verbal cortical. Ou como se houvesse um mecanismo



semelhante às lesões cerebrais que ocasionam o desaparecimento das lembranças, e aí são evocadas as próprias lesões características da surdez verbal cortical para substituí-las, como se as palavras ouvidas não conseguissem juntar-se às imagens no córtex cerebral; nesse caso, são estímulos vindos de fora, por exemplo, a substituição da audição pela visão como recursos visuais associados aos auditivos que despertam um processo intracerebral. Segundo Bergson, talvez por movimentos transcorticais que vão buscar representações complementares para evocarem ideias evidentemente já prontas e destinadas apenas serem repetidas em sons cada vez mais agudos para vencer a surdez estabelecida.

A imagem auditiva de uma palavra não é um objeto com contornos definitivamente estabelecidos, pois a mesma palavra, pronunciada por vozes diferentes ou pela mesma voz em diferentes alturas, produz sons diferentes. Portanto, haverá tanto lembranças auditivas de uma palavra quanto houver de alturas de som e timbres de voz. Todas essas imagens irão se amontoar no cérebro? Ou se o cérebro escolher, qual delas irá preferir? Admitamos, no entanto, que ele tenha suas razões para escolher uma delas: de que modo essa mesma palavra, pronunciada por outra pessoa, irá juntar-se a uma lembrança da qual ela difere? Assinalemos, com efeito, que essa lembrança é por hipótese algo inerte e passivo, incapaz, portanto, de captar, sob diferenças exteriores, uma similitude interna. Fala-se da imagem auditiva da palavra como se fosse uma entidade ou um tipo: esse tipo existe, sem dúvida nenhuma, para uma memória ativa que esquematize a semelhança dos sons complexos; mas, para um cérebro que não registra nem pode registrar senão a materialidade dos sons percebidos, haverá da mesma palavra milhares e milhares de imagens distintas. Pronunciadas por uma nova voz, essa palavra irá formar uma imagem nova que se acrescentará pura e simplesmente a outras.

Mas eis algo não menos embaraçoso: uma palavra só tem individualidade para nós, a partir do momento em que somos ensinados a abstraí-la. Não são as palavras que aprendemos a pronunciar em primeiro lugar, mais frases. (BERGSON, 2006b, p. 135)





Se uma palavra só tem individualidade para nós, desde que consigamos abstraí-la, o ensino da lógica deveria ser obrigatório em todos os níveis de educação, pois é ela quem ensina a abstrair. As imagens verbais auditivas de uma única palavra, por não possuírem contornos definidos, produzirá uma multidão de imagens distintas. A imagem auditiva é um tipo para uma memória ativa que esquematize sons complexos por similitude; mas, para um cérebro iniciante na abstração que registra apenas a materialidade dos sons, haverá milhares de imagens, o que resultará em confusão. Assim, os recursos considerados como recursos auxiliares ao professor – os chamados recursos audiovisuais – podem mais confundir os alunos do que colaborar para que eles possam repetir sozinhos as operações e criem seus mecanismos de aprendizagem e de interpretação dos sentidos. Talvez esses recursos, principalmente os visuais, atrapalhem o aluno a se orientar no espaço auditivo da aula, sabendo-se que essa orientação é uma faculdade de coordenar os movimentos do corpo com as impressões visuais e prolongar as percepções em reações úteis.

Quando acrescentamos à paisagem das imagens auditivas imagens visuais, teremos perdas de atenção auditiva, desde que seja considerado, conforme ensina Bergson, a atenção como um ato que implica solidariedade entre o espírito e seu objeto como um circuito fechado que não se pode passar a estados de concentração superior sem criar circuitos completamente novos envolvendo o primeiro e que tenham em comum apenas o objeto percebido. E na sala de aula o nível de dispersão e de sons brutos já é bem alto. O esforço de atenção deve ser ajudado e não dividido, porque o espírito se dá por inteiro, mas se simplifica ou se complexifica, conforme o nível que escolhe para realizar as suas evoluções; em geral é a percepção presente que determina a orientação de nosso espírito, mas de acordo com o grau de tensão que nosso espírito adota, conforme a altura onde se coloca, essa percepção desenvolve um número maior ou menor de lembranças-imagens. Dessa forma, a sala de aula é tensionada pelo seu próprio ser. O papel do professor não é distensionar, animar o auditório da sala de aula, mas compreender que ele é o suporte dessa tensão aprendente, ensinante, e deve, por isso mesmo, saber em que altura se colocar.

O ensino da leitura e da escrita são processos complexos; a utilização da repetição e do exercício como ensino consistirá em desembaraçar o que estava inicialmente enredado, e dar a cada um dos movimentos elementares essa autonomia que garante a precisão, que se adquire também pelo hábito e pela repetição do esforço, mas de nada serviria o esforço repetido se ele repetisse sempre a mesma coisa. Para Bergson (2006b, p.127):

A repetição tem por verdadeiro efeito decompor em primeiro lugar, recompor em seguida, e deste modo falar à inteligência do corpo. Ela desenvolve, a cada nova tentativa, movimentos enredados; a cada vez chama a atenção do corpo para novo detalhe que havia passado despercebido, faz com que ele separe e classifique; acentua-lhe o essencial; reconhece uma a uma, no movimento total, as linhas que fixam sua estrutura interior. Nesse sentido, um movimento é apreendido tão logo o corpo o compreendeu.

É assim que um acompanhamento motor da palavra escutada romperia a continuidade dessa massa sonora. Resta saber em que consiste esse acompanhamento. Seria a fala mesma, reproduzida interiormente? Mas então a criança saberia repetir todas as palavras que seu ouvido distingue, e a nós mesmo bastaria compreender uma língua estrangeira para pronunciá-la com o acento correto. As coisas estão longe de ser assim tão simples. Posso perceber uma melodia, acompanhar seu desenho, fixá-la inclusive na minha memória, e não saber cantá-la. Distingo sem dificuldade particularidades de inflexão e de entonação num inglês falando alemão – corrijo-o, portanto, interiormente. Isso não quer dizer que eu daria a inflexão e a entonação corretas à frase alemã se eu falasse. Os fatos clínicos, aliás, confirmariam aqui a observação diária. Pode-se ainda acompanhar e compreender a fala quando se ficou incapacitado de falar. A afasia motora não implica a surdez verbal.

A confusão pedagógica mais comum se apresenta quando consideramos suficiente apenas a compreensão da leitura e supomos que a escrita daí irá decorrer. Mas uma coisa é compreender e outra é poder executar, escrevendo ou falando, o que se entendeu. Nesse caso, é preciso que o corpo tenha também compreendido, pois a lógica do corpo





não admite subentendidos. Esta lógica exige que todas as partes sejam mostradas uma a uma, e depois recomposta juntamente; aí é exigido uma análise completa acompanhada de uma síntese atual, em que nada é abreviado ou alinhavado. Parece ser impossível a realização de tais procedimentos, mas, de uma forma ou de outra, progredimos nessas operações quando conseguimos compreender, interpretar e escrever, e isso é feito por análises das partes e sínteses atualizadas, como trabalho intelectual e intuído como trabalho do espírito que se apropria do saber. Vemos alunos com uma leitura que ele mesmo não escuta; pouco adianta a capacidade motora de ler se não foi identificado e despertado sua memória do seu torpor responsável por sua parcial ou absoluta surdez verbal.

DA GARANTIA DO ENCONTRO

Este é um tema bem complexo e difícil de abordar. Em princípio, pensamos que não há uma garantia de sucesso nesse encontro, os acidentes podem muito bem acontecer e estragar uma aula bem preparada. Mas, considerando aqui que se trata de uma educação que leva em conta a vida, a imprevisibilidade está presente sim; também, e por isso mesmo, podemos falar da garantia do encontro.

O encontro do professor com o aluno na sala de aula é para escutar e ser escutado; em auditórios muito volumosos a expectativa de ocorrer o encontro educativo diminui sensivelmente, pois é preciso que haja silêncio e atenção, assim a aula expositiva interrompida pelo diálogo, pela pergunta, pela interrupção do aluno, não deve ser inibida para que o professor não perca o fio de seu discurso. Isso não é importante, o fundamental é o diálogo que se estabelece e que não espera diante da irrupção atuada do professor, assim as aulas expositivas são as melhores para o ensino da Filosofia e sem adição de recursos visuais inibidores e que transforma o aluno em telespectador passivo, comendo o prato sem degustar os sabores ou, como pergunta Bergson, utensílio ou máquina?

Se pudéssemos nos despojar de nosso orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente àquilo que a história e a pré-

história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Tudo somado, a inteligência, considerada no que parece ser sua manobra original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, em particular utensílios para fazer utensílios, e variar infinitamente sua fabricação. Agora, possuiria um animal inteligente, ele também, utensílios ou máquinas? Sim, decerto, mas aqui o instrumento faz parte do corpo que utiliza. E correspondendo a esse instrumento, há um instinto que sabe dele se servir. (BERGSON, 2005a, p. 151)



Nesse caso é preciso saber que o instinto é quem dá o acabamento ao trabalho de organização diferente da inteligência que fabrica seus instrumentos de forma imperfeita e que para manejá-lo exige um grande esforço, ele o instinto é especializado. Hoje, por eles estarem muito implicados, a atividade psíquica participou dos dois ao mesmo tempo.

O professor se esforçará para evocar uma imagem auditiva em meio a tanto barulho, sabendo que não é um ato simples, e também que nem sempre o trânsito está livre entre a lembrança pura e a imagem-lembrança auditiva; há lembranças intermediárias que chegam primeiro, e então será por graus sucessivos que a ideia chega a tomar corpo na imagem verbal, por isso é que algumas aulas podem ser repetidas ou repetidas em parte quando a ideia central é genitora. O professor então terá muitas vezes de ir pelo instinto, deixando o orgulho de lado, talvez a roupa de *Homo sapiens*, e pelo instinto saber como servir-se daquele momento e garantir a vida da aula. Outro caminho é ir sempre pela sugestão gradual, que é um excelente recurso para que o aluno passe do confuso ao distinto.

A chamada de atenção, feita pelo professor no início da aula, através de uma invocação, é fundamental para fazer centrar a audição escutativa e a audição atenciosa, indispensáveis aos acontecimentos do auditório da sala de aula.

Tudo isso torna o desapego e a generosidade fundamentais para compreensão e para a interpretação, pois elas implicam na origem a paciência. A generosidade é um movimento de muito esforço para limitarmos nossa deformação no discurso alheio. A generosidade é



um *schêma*, esquema motor apropriado ao escutar e compreender. Cabe ao professor saber invocar essa disposição nos alunos e generosamente dar tempo ao aluno para que, sucessivamente, a ideia tome corpo e passe para a imagem verbal primeiro como exercício da fala depois para interpretação e expressão. É natural que o aluno primeiro conteste, misture e se expresse confusamente, contudo, ele vai pelo desapego de suas crenças organizando a aprendizagem com o auxílio da memória. Tudo isso deve ser feito para que o discurso do professor não seja folha ao vento, pérola aos porcos ou coisa que o valha.

Do momento oportuno, tempo *kayrós*, depende todo o percurso temporal da aula. Saber iniciar a aula envolve um ritual. Dá mais quem tem mais para dar, planta mais quem tem mais sementes, colhe mais quem aprendeu o valor dos dois.

Nossa sociedade cientificista, aprisionada pelo método que esquematiza de forma conceitual, ou visual, fica cada vez mais surda. Ensurdecida no meio de ruidosos falatórios poluentes. Nossa cultura é a cultura do controle. Se a ordem natural das coisas é a mudança, a ordem do conceito é a imobilidade, a essência, a “quidade”, a rigidez de definições, como o real é produzido, porque nosso intelecto age no mundo e a imaginação compõe com a percepção a figura do mundo, recortada conforme o interesse onde a prioridade transforma o resto em mero fundo da figura eleita. Criamos um mundo visual paralisado e paralisante, onde o movimento sempre é ilusão, como no cinema, sucessão de instantes imóveis. Na realidade, não vemos o mundo feito de mistos como ele de fato é, mas, sim, de figuras e fundo, onde a incompletude é preenchida pela percepção em simpatia com a imaginação e pela concepção.

Vemos o que queremos ver e cremos ver sempre no que cremos. A visão é um fato simples para Bergson (2005a, p. 96): “Dois pontos são igualmente impressionantes em um órgão como o olho: a complexidade da estrutura e a simplicidade do funcionamento [...] assim que o olho abre, a visão se opera”. Na audição é o inverso: um órgão mais simples e um funcionamento complexo. Parece que audição e atenção é um tema que requer mais estudo, um estudo específico. Aqui não é o lugar, nem está em minhas pretensões aprofundar esse tema, apenas

apontei o problema, mostrei sua complexidade e importância para uma teoria da educação. Nesses princípios, o centro é o movente, é o fluir da duração; essa dificuldade auditiva é mais um afastamento do movimento da vida, da duração real, é em resumo consequência do vício da inteligência em espacializar e imobilizar, perdendo o jogo dinâmico do real, o fluir de sentido e significado, o contínuo e eterno fluir do ser e da vida.



O PROFESSOR E A AULA EXPOSITIVA

129

O grande mestre Platão defendia uma dialética da oralidade e dizia que certos assuntos não podiam ser escritos, só poderiam ser ensinados oralmente. O professor Giovane Reale (2007) propõe-se um alvo grandioso e extremamente ambicioso: levar a cabo, mediante rigorosa análise textual dos *Diálogos*, e situando-se na perspectiva de uma hermenêutica fundamental do espírito grego, a demonstração definitiva da tese formulada, desde fins da década de 50, pela chamada “escola de Tübingen”, cujos representantes principais são H.J. Krämer e Konrad Gaiser; e segundo a qual é necessário pôr as chamadas “doutrinas não-escritas”, (*ágrapha dógmata*), no centro da exegese filosófica da obra escrita de Platão para que, desses textos, possa emergir em toda a sua grandeza a primeira e a mais audaz construção metafísica da filosofia ocidental.

Para tanto, Reale (2007, p. 15) elenca as seguintes afirmações:

1. A escritura não aumenta o saber dos homens, mas aumenta a aparência do saber (ou seja, a opinião): além disso, não fortalece a memória, mas oferece apenas meios para “trazer a memória” coisas já sabidas.
2. O escrito é sem alma, não é capaz de falar ativamente; além disso ele é incapaz de ajudar-se a defender-se sozinho contra as críticas, mas exige sempre a intervenção ativa do seu autor.
3. Muito melhor e muito mais poderoso do que o discurso confia a escritura é o discurso vivo e animado, mantido na dimensão da oralidade e, por meio da ciência, gravado na alma de quem aprende; o



discurso escrito é como uma “imagem”, isto é uma cópia, do discurso levado a cabo na dimensão da oralidade.

4. A escritura implica uma parte notável de “jogo”, enquanto a oralidade implica uma grande “seriedade”; e embora esse jogo possa ser bonito em certos escritos, muito mais belo é o empenho que a oralidade dialética exige em torno aos mesmos temas dos quais os escritos tratam, e muito mais válidos são os resultados que ela alcança.

5. O escrito, para ser conduzido segundo a regra da arte, implica um conhecimento da verdade dialeticamente fundada e, ao mesmo tempo, um conhecimento da alma daquele a quem é dirigido. A conseqüente estruturação do discurso (que deverá ser simples ou complexo conforme a capacidade de a alma à qual é dirigido recebê-lo). Não obstante, o escritor deve ter bem presente que no escrito não podem existir grande solidez e clareza, exatamente porque nele há uma grande parte de jogo; o escrito não pode ensinar e fazer com que se aprenda de maneira adequada; pode apenas ajudar a trazer à memória as coisas já sabidas. Com efeito, a clareza, a completude, a seriedade estão unidas apenas à oralidade dialética.

O texto acima fundamenta a defesa da aula expositiva presencial como recurso mais rico do ensinar e aprender, e que nenhum recurso que venha substituir poderá socorrer as dificuldades da aprendizagem, pelo menos para o ensino da Filosofia.

A tese dos mestres de Tübingen é apresentada por Reale como uma verdadeira “revolução científica” no sentido de T. S. Kuhn, na historiografia filosófica do platonismo. E, se pensarmos na posição arquetipal de Platão na história da Filosofia ocidental, é toda essa história que passa a ser lida sob nova luz. Com efeito, a tese de Krämer e Gaiser citado por Reale (2007) introduz um novo paradigma hermenêutico básico a ser aplicado à leitura dos *Diálogos*, e esse paradigma tende a tornar obsoleto o paradigma até agora vigente, aquele que sustentava a “ciência normal” do platonismo dominante nos últimos dois séculos.

A poesia e os mitos se aproximam mais da oralidade, como também as histórias. Ressaltamos sempre a importância da aula expositiva para o ensino da Filosofia, pois ela possibilita o diálogo e excita a vontade.

Quando um professor está em uma aula expositiva e presencial, há a possibilidade de ser questionado; reside aí a importância da dialética da oralidade e o encontro entre mestre e aluno. O aluno constrói de forma ativa o caminho do discurso através de suas dúvidas, e para cada aluno o professor refaz sua explicação. Isso garante a essência do ensinamento. Através da oralidade, do diálogo, conhecemos a alma do interlocutor e essa alma acrescenta conhecimento ao discurso. Só através dessa presença podemos invocar os deuses. O encontro se dá no diálogo.

Por isso, talvez, Platão acredita na superioridade do discurso oral sobre o escrito, uma vez que o escrito se dirige até àqueles aos quais seu conteúdo não lhe convém, assim como o escrito faz sempre a mesma afirmação, não constituindo um verdadeiro ensinamento. Um escrito não pode defender-se sozinho, ele necessita da ajuda do seu autor. Enquanto através do discurso oral, o professor, ao dialetizar, sonda o interlocutor e cala-se quando acredita ser conveniente. Quando acredita ser viável, argumenta, realizando uma autêntica comunicação. Quando é necessário, leva auxílio ao seu discurso, transmitindo-o também estes aos discípulos.

Seguindo os passos de Platão, vemos que, nenhuma tecnologia de ensino a distância, ou livros didáticos possam substituir o encontro do professor com o aluno na presença do logos. O problema maior da educação a distância é mesmo a distancia.

EDUCAÇÃO E INTENCIONALIDADE

Como todas as experiências de uma forma ou de outra têm intencionalidade e caracteriza a consciência, para a fenomenologia a intencionalidade é assumida como característica fundamental da consciência que visa. Para Bergson, consciência é hesitação.





A educação é, antes de tudo, intencionalidade. Não se educa sem uma intenção direcionada. Educa-se para replicar físicos, médicos, advogados em um determinado grau de precisão e velocidade, e garantir a abundância de atendimentos no grande motor social, no progresso da cadeia alimentar, diria Bergson. Ninguém educa para o repouso ou para a serenidade, nem para o desapego, embora sejam componentes fundamentais do motor da vida. Educação tem uma intencionalidade e se realiza nisso, na capacitação para um ato de consciência que suporte a hesitação e assuma escolhas.

O SILÊNCIO: UMA DIFÍCIL APRENDIZAGEM

Quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação.

Mário Quintana

A linguagem é composta de palavras e silêncios. Como na música, o silêncio é fundamental no dizer da melodia, é ele que dita o ritmo, e na fala e na escrita carrega uma imensidão de mensagens e sentidos que não cabiam nas palavras. A nossa subjetividade é feita de tempo e linguagem, na realidade as palavras materializam os conceitos, e esses são apenas perspectivas temporais, e os juízos estão sempre no tempo.

Conforme Bergson, tudo em nosso interior é tempo. Nossas ideias e sentimentos são tempo. O remorso, a ansiedade, a esperança, a verdade e a mentira são apenas objetos construídos com tempo.

As palavras são ilhas num oceano de silêncio; sem silêncio não há palavra. Todas elas trazem o seu silêncio, que pulsa ao seu redor como atmosfera, que armazenam as equivocidades e a poesia necessárias ao compreender.

Na realidade é o silêncio que carrega as palavras numa correnteza infinita e abissal, mas são elas as palavras que dão a esse imenso silêncio particularidades. As palavras transformam o oceano em mar, baías e praias; elas, as palavras, que são possíveis graças ao silêncio, o tornam visíveis, quero dizer, audíveis, dão a ele distinção.

É para isso que existem palavras. Para que possamos ouvir o silêncio e assim perceber que ele, apesar de uno, possui uma multiplicidade qualitativa, contínua e heterogênea. É através das palavras que percebemos o silêncio em suas diversas matizes.

Nossas barulhentas escolas, cheias de tarefas, normas, deveres, lições, críticas, opiniões, inclusão, participação, respeito, dignidade, consciências negras, brancas, azuis e amarelas, tentam de tudo para prender a atenção dos alunos e fazer o seu destino que é ensinar. Mas em nenhum momento há lugar para o silêncio, a compreensão. O professor precisa colher o silêncio junto com as palavras, e se as palavras dão frutos, os silêncios dão lindas flores. Essas flores de silêncio precisam ser cultivadas. Uma pessoa é feita de falas e quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação. As pausas para reflexão são a respiração da aula – ela é um ser vivo que precisa respirar. Precisamos de silêncios, o professor necessita escutar o silêncio do aluno. Seu não dito, não matar a aula sufocada, afogada em discursos e conscientizações ou ideias tolas vestidas solenemente.



Ouve-me, ouve o meu silêncio.
O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa.
Quando digo “águas abundantes”
estou falando da força de corpos nas águas do mundo .
Capta essa outra coisa de que na verdade falo
porque eu mesma não posso.
Lê a energia que está no meu silêncio.
Ah, tenho medo de Deus e do meu silêncio.
Sou-me.

Clarice Lispector (1973, p. 35)

Talvez seja essa a súplica do aluno, ou seu pedido quando sai da sala numa evasão muda, tipo B, presença ausente, corpo sem alma, pátio cheio, sala vazia. Então as medidas estatísticas acusam milhões de matriculados; logo, êxito da educação. Esses indicadores estatísticos não revelam que analfabeto não é quem não aprendeu a ler, é quem aprendeu a ler e nada compreende. É também o diplomado que não lê e também pouco ou quase nada escreve. O silêncio proporcio-



na que o desejo de saber aflore, pois o conhecer, que é tão cultivado na escola, precisa do desejo de saber. Esse desejo é do aluno, não é dado pela escola. Desejos vêm a nós direto da vontade do mundo, direto do inconsciente, e é evidente a impossibilidade de conscientizar o inconsciente. Ele, o desejo, precisa ser interpretado, decifrado, expresso. O silêncio é a oportunidade de o aluno relembrar ao modo platônico. Que ele possa escutar seu desejo de ler e de escrever, e isso se resume num único desejo, que é o desejo de saber. Presente em todo discurso, o silêncio é um mar onde navegam as palavras. Na maioria das vezes, esquecemos de ouvir esse mar nos seus sussurros, nos seus gemidos, ou por uma forte tempestade, quando ele grita e berra. Em relação ao silêncio, parece que não temos memória do passado. Bergson explica dois tipos de memórias para evocarmos o passado: uma que é um verdadeiro *souvenir* e outra do hábito.

Dessas duas memórias, das quais uma imagina e a outra repete, a segunda pode substituir a primeira e frequentemente dar a ilusão dela. Quando o cão acolhe seu dono com festa e latidos alegres, ele o reconhece, sem dúvida nenhuma, mas esse reconhecimento implica a evocação de uma imagem passada e a reaproximação dessa imagem à percepção presente? Não consistirá antes na consciência que toma o animal de uma certa atitude especial adotada por seu corpo, atitude que suas relações familiares com seu dono foram formando pouco a pouco, e que a simples percepção do dono provoca agora nele mecanicamente? Não vamos tão longe! No próprio animal, vagas imagens do passado ultrapassam talvez a percepção presente. É concebível inclusive que seu passado inteiro esteja virtualmente desenhado em sua consciência; mas esse passado não o interessa o bastante para separá-lo do presente que o fascina, e seu reconhecimento deve ser antes vivido do que pensado. Para poder evocar o passado em forma de imagem é preciso abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos desse modo é escorregadio, é sempre a ponto de nos escapar, como se essa memória regressiva fosse contrariada pela outra memória mais

natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver. (BERGSON, 2006b, p. 89)

A capacidade do homem de evocar o passado em forma de imagem exige dele grande esforço e uma vontade de sonhar. É essa memória que imagina e inventa e cria, mas como estamos acostumados no cotidiano à memória hábito, a primeira exige mais esforço e nos escapa mais facilmente.



A TEOLOGIA DO AMOR A SI, OU O AMOR NO CONFORTO DO SILÊNCIO

135

Por que não se gosta mais nem de ler nem de escrever? E nem temos mais porque escrever se não há leitores. Há uma saturação de livros que enchem as livrarias e entulham o mundo com muitos escritos de pouca valia. Muitas palavras cansadas carregam ideias fracas. Leitores de prefácios e orelhas que são passados às vistas, e livros também cansados de não serem lidos. Consideramos importante uma explicação do ato de ler e escrever, e para isso será usado como recurso epistêmico a linguagem da Teologia.

Por que Deus fez-se homem, e depois sofreu e morreu para nos salvar? Talvez porque somos valiosos, somos a coisa mais valiosa da criação. E a busca que Deus faz por nós é pessoal. Desde o Jardim do Éden, quando Adão se escondeu atrás de uma árvore e Deus perguntou: Adão onde estás? Por que te escondes? E Adão, temeroso e envergonhado, fugiu de Deus. Hoje ele continua sua busca, e nós nos escondemos atrás de novas árvores: o trabalho, o dinheiro, os estudos, o poder, a vaidade, tudo isso que fazemos é muito risível, mas já desaprendemos a rir para corrigir a rigidez e aparar arestas, somos endurecidos pela vaidade, e, conforme Bergson (2007, p. 130): “[...] o remédio específico para a vaidade é o riso, e o defeito essencialmente risível é a vaidade”. E sempre procuramos companhia, rodas barulhentas de gargalhadas e conversas para não escutar o chamado. Mas Deus é persistente, e por mais consumo e acídia que tivermos nada preencherá o vazio do nosso coração, a saudade que temos da sua companhia, o retorno, que ansiamos, ao uno originário. Por isso

todo mal que sofremos é causado por nós mesmo, toda dor, todo sofrimento. Pois somos preciosidades, amados por Deus, só nós não nos amamos. Tememos amar, tememos a entrega, tememos e trememos. E por medo fugimos. Fugimos de nós mesmos, de nossa sina e destino que é o amor.

Esse discurso teológico é para falar de amor, quando todos estão falando de desejo. Amor a ler e escrever. O desejo é algo incontrollável que inconscientemente atua. Essa característica inconsciente do desejo coloca o ato de ler e escrever à mercê da fortuna. Mas o amor talvez mostre por que é tão difícil o bom leitor, e mais ainda o bom escritor. Não lemos nem escrevemos por medo de amar, por medo do encontro conosco, porque vivemos a fugir e a fingir.

Tememos o silêncio que acompanha a leitura e a escrita; é nesse silêncio que percebemos o vazio, e o chamado: Acorda, tu que dormes. Nossa consciência pergunta: onde estás? Em que árvore tu te escondeste?

Nossa geração parece covarde e é barulhenta, ela não lê nem escreve por medo do silêncio e do chamado que habita o silêncio. Medo de descobrir que é uma preciosidade, medo de se ver divino, medo de se amar. Fugimos de conhecer a verdade que liberta. Bergson concebe liberdade como uma relação entre o eu e o ato que realiza, embora seja indefinível exatamente porque somos livres.

Ler e escrever são, antes de tudo, atos de amor e também um suporte para a liberdade. Não amor por leitura ou escrita, mas amor a si. Essa leitura e escrita não é a mecânica, adquirida no domínio do código de uma língua, é ler, compreender, escrever, pensar, poder silenciar e ouvir o outro, e depois silenciar mais ainda e ouvir a si. Ler e escrever são cuidados consigo mesmo. É atenção ao seu interior. É amor. E amor a si.

Mas, apesar da aparente decadência, todo mal aponta para o bem. Deus é persistente, e o silêncio nos persegue, a voz de nossa consciência pergunta, onde te escondes? De alguma maneira, em algum momento escutaremos. Às vezes, na última hora, na cruz, como o ladrão, ouvimos. Por isso insistimos que o silêncio é tão importante quanto a fala.



É preciso dar oportunidade de silêncios na práxis pedagógica. A escuta se desenvolve no silêncio, o barulho é ensurdecedor. Antes de ler ou escrever é preciso ouvir. Somos todos professores de surdos e cegos. Cegos pelo neon e surdos pelo barulho.

O professor separa a mãe do filho, o irmão da irmã; assim como Cristo, ele deve separar seus alunos. Nunca incluir, misturar, transformar tudo numa pasta disforme. O professor deve separar, pois a busca é pessoal, o silêncio é pessoal, o encontro é pessoal, a leitura e a escrita também.

A Pedagogia da Duração inclui a separação e o silêncio, para que o encontro ocorra de maneira singular, amorosa e pessoal. Talvez isso ajude e apresse o inevitável encontro que temos marcados conosco, nessa imensa sala de aula que é a vida.

A escolha do amor é que ele envolve, de modo geral, a formação de um vínculo emocional, e também no sentido de liga, que une os elementos, o corpo à alma, o sentido às coisas. Platão descreveu-o como filho de Poro (Expediente) e Pínia (Pobreza), daí que a essência do amor fosse sentir falta de algo, busca constante, em perpétua insatisfação, mas, por outro lado, é pleno e rico. Eros encerrava, na mitologia primitiva, significado mais amplo e profundo. Platão ensinava que não há conhecimento sem erros. Seu poder unia os elementos para fazê-los passar do caos ao cosmos, ou seja, ao mundo organizado. Assim é que funciona a compreensão, que proporciona à escrita e a leitura.

Há sempre alguma loucura no amor, mas há também alguma razão na loucura. Esse nosso mundo desejante e carente fica sempre com a dor, o lado pobre do amor, sua penúria, a falta. Amor é prazer, mas não o prazer dos dissolutos, um prazer sem alma, sem afeto, um desprazer.

Amor a si é cultivar o único bem que temos. Possuir a si mesmo, conhecer a si mesmo, retornar a si mesmo, ouvir a si mesmo, para poder ler e escrever. Schopenhauer (2005, p. 3) diz que: “[...] há dois tipos de escritor: os que escrevem por amor do assunto e os que escrevem por escrever”.





A felicidade é para quem se basta a si próprio, e a felicidade de ler e escrever, no sentido do compreender, só é possível com a compreensão de si. Discursos globalizantes, inclusivos, partidários, comunais e socializantes encaminham ao analfabetismo, pois retira a principal estrutura para o leitor escritor ser uma pessoa. Apenas uma pessoa pode ler, um elemento de um conjunto repete, decora, soa como um sino, oco. O elemento que vive em rebanhos não escreve, ele cita sem pensar. Ele é guiado por palavras de ordem, mas está aquém da ordem das palavras e de seu sentido.

Geralmente o amor a si é combatido, é chamado de egoísmo e que tais. As denúncias moralizantes do amor-próprio não devem, contudo, fazer esquecer a legitimidade que a “regra de ouro” lhe concede está também como segundo mandamento da Lei de Deus - Amarás o teu próximo como a ti mesmo, o que pressupõe que primeiro se ame a si mesmo, para depois amar alguém.

ACASOS E DISPARATES

Deus concedeu-me a força de viver como um enigma.

Kierkegaard



Para Aristóteles, acaso era um acontecimento sem causa. Deixamos claro que acaso aqui não é somente o aleatório e sem causa ou uma palavra para exprimir ignorância, mas também as distorções, o fungível do não saber dizer, a falta de matéria, o desconhecimento que acompanham uma pesquisa do início ao fim; o tatear não é somente o recurso do cego. E como cada pessoa tem sua própria maneira de dizer e de interpretar ideias, o campo do acaso e dos disparates comporta um espaço razoável semelhante a um campo quântico da Física, onde os fótons ora são onda ora são partícula, e o cálculo científico das probabilidades localiza apenas quase verdade. Na criação de texto, as palavras sofrem mutações e o sentido escorrega esfacelando o esforço de explicação; o que antes foi dado como sólido torna-se uma quase verdade, ou em alguns casos em disparates. Bergsonificando essas ideias e saindo das digressões, vemos que a esfera da realidade é maior do que a esfera do possível, porque ele está preso ao que é conhecido quando o novo brota e acontece na esfera do real, mas, por vício, e somente depois, ampliamos a esfera do possível para que o novo se encaixe. Dessa forma, a esfera da realidade, sendo maior, tece então a sombra do futuro. Para Bergson, só há acaso quando há uma intenção, mas uma intenção destituída de conteúdo que seria necessário dar-lhe corpo, se quisesse reconstituir a representação original.

O acaso é, pois, o mecanismo atuando como se tivesse uma intenção. Talvez se diga que, precisamente porque empregamos a palavra



quando as coisas ocorrem como se houvesse intenção, não supomos então uma intenção real, mas, pelo contrário, reconhecemos que tudo se explica mecanicamente. E seria muito justo, se só houvesse pensamento refletido, plenamente consciente. Mas subjacente a ele está um pensamento espontâneo e semiconsistente, que superpõe ao encadeamento mecânico das causas e efeitos algo de totalmente diverso, certamente não para explicar a queda da telha, mas para explicar que a queda da telha coincidiu com a passagem de um homem, que ela tenha precisamente escolhido aquele instante. O elemento de escolha ou de intenção é tão restrito quanto possível; ele recua à medida que a reflexão quer captá-lo, é fugidivo e mesmo evanescente, mas, se não existisse, só falaríamos do mecanicismo, e não se trataria do acaso. O acaso é, pois, uma intenção que se esvaziou de seu conteúdo. Nada mais é que uma sombra; mas a forma dele lá está, à falta de matéria. (BERGSON, 1978, p. 123)

Evidente que Bergson está fundamentando uma crítica ao mecanicismo, à mentalidade primitiva e aos fantasmas da intenção, que termina se tornando uma intenção viva; ele aconselha a dar a essas intenções vivas muito mais conteúdo para obter as entidades malfeitoras ou benfeitoras, mas essas superstições implicam mais um espessamento, algo caricatural.

MÁS INTENÇÕES

As boas intenções são disposições iniciais quando ainda não foram invadidas pelos interesses. Aí somos sempre inclinados a dar preferência à felicidade da sociedade em geral e conseqüentemente à virtude mais do que a seu oposto. A malícia absoluta talvez não tenha lugar em qualquer coração humano (para nossa desgraça, como diria Nietzsche) e, se tiver, deve perverter todas as suas percepções e concepções ao ponto dele não possuir nenhum sentimento humanitário, portanto não conta em fazer nada pelo seu próximo, nem escrever livros. As boas intenções se degeneram, elas são perecíveis, pois não se dispõem em vantagem e os meios estão sempre ligados a um fim.

Os acasos não são tão sem causa, os disparates sempre ocultam seu sentido, as tentações e as traições indicam a lei de autopreservação.

Pensamos ser útil e estimuladora da vontade sair de um objetivo para objetivos novos, onde a razão de fato se torna até perigosa, já que esses novos objetos possuem novas armadilhas. Tentar se reproduzir preguiçosamente, distante das reais intenções. Um fim em si mesmo. Descascada da couraça da causalidade. Fazendo curvas, buscando a beleza na parábola. Por isso é que ao escrever livros devemos ser dissimulados como o demônio ou como as serpentes. Com a intenção de graça e beleza, para seduzir e despertar o interesse e as tentações, podemos também ocultar alguns sentidos, brincando de esconde-esconde, ou às vezes, um tanto quanto ardiloso e cruel, mas circunscrito, inteiro para enfrentar *des moments difficiles*. Todo texto tem gênero, e este é masculino.

Muitas pessoas escrevem com retidão aristotélica e se comportam como víboras. Os filósofos buscam a retidão e a simplicidade no agir e são sórdidos ao escrever. Nossa intenção é provocar sensações, emoções e expectativas. Para tanto, construímos jogos de apostas como: olho por olho, ou um olho por três olhos. Armamos emboscadas e armadilhas para pegar o leitor pelas costas. E quando ele menos esperar, olho-o no olho e lhe cravo o punhal.

As traições se armam do nada; traições são tentações por sermos prisioneiros interativos, e não sabemos o número exato de partidas do jogo – na vida real sempre fazemos palpites estatísticos de sua duração. Assim, cada jogo é o início de outro e o fim mesmo do jogo é imprevisível como a morte o é, embora seja certa.

Bergson diz que criação é, antes de tudo, emoção e não apenas para a arte ou a para a Literatura, mas para a Ciência em geral que implica esforço e concentração. Finaliza lembrando-me: *On doit s'aimer les uns et les autres*, amar é também provocar emoções; então Bergson *pendre la parole et je reçois bien*.

Quem se empenhe na composição literária terá verificado a diferença entre a inteligência entregue a si mesma e aquela que consome com o seu o seu fogo a emoção original única, nascida de uma coincidência entre o autor e seu assunto, isto é, de uma intuição. No primei-





ro caso, o espírito labora a frio, combinando ideias entre si, há muito vazadas em palavras, que a sociedade lhe entrega em estado sólido. No segundo, parece que os materiais fornecidos pela inteligência entram previamente em fusão, e que se solidificam em seguida de novo em ideias agora nutridas pelo próprio espírito: se essas ideias acham palavras preexistentes para exprimi-las, isso constitui para cada uma o efeito da boa sorte inesperada; e, na verdade, sempre foi preciso ajudar o acaso e forçar o sentido da palavra para que se modelasse ao pensamento. O esforço agora é doloroso, e o resultado aleatório. Mas é então somente que o espírito se sente ou se crer criador. Ele já não parte da multiplicidade de elementos existentes para culminar numa unidade compósita em que haja novo arranjo do antigo. Ele foi arrebatado de repente a algo que parece ao mesmo tempo único e peculiar, que procurará em seguida exhibir-se bem ou mal em conceitos múltiplos e vulgares, dados de antemão em palavras.

O esforço de fazer aparecer dos textos de Bergson subsídios teóricos para a compreensão de um educar foi baseado nessa filosofia, e para tanto precisei de boa sorte e ajuda do acaso para forçar a palavra que iria moldar o pensamento. É um jogo de soma zero, onde ou ganho ou perco. Se ganho, continuo, se perco, volto atrás e começo tudo novamente. Fica excluído o jogo de soma não zero onde ambos ganham; aqui ou intuímos e ganhamos, ou não intuímos e perdemos. O ganho é a criação e aparece como se fosse arrebatado de repente a algo único e peculiar que irá expressar em conceitos múltiplos e vulgares, dados de antemão em palavras.

Uma filosofia e um dispositivo teórico serviram de ferramentas para análise das peças que iam aparecendo à medida do esforço de cavar e lapidar, para buscar novo sentido. Mas os deslizamentos foram inevitáveis, tivemos de abandonar os tais dispositivos teóricos por serem pesados, então deslizamos junto com os escombros de construções feitas em beira de ribeirinhos ou de encostas. Foi quando descobrimos que o texto recusava análises do discurso, análises de conteúdo e suas técnicas. Ele comandava a criação onde cada regra é uma mina a ser explorada, uma a uma, com diferentes ferramentas ou com as próprias unhas. Como dissemos antes, o terreno é a filosofia

de Bergson e o subsolo a Filosofia ocidental, mais precisamente Platão e Aristóteles.

Somos um projetar, e por isso temos metas, objetivos, mas na história da humanidade ou da vida privada nunca chegamos como num desembarque em aeroporto; há sempre escalas, transtornos, esperas, atrasos, pois além de nossa vontade existe o acaso e os disparates. E o lugar e a forma que chegamos é sempre um pouco diferente do que pensávamos. E assim navega-se em águas salgadas e doces. Bergson foi eleito capitão do navio. Ele foi sendo *a bref délai, promu capitaine, de um petit bateau* nas tempestades e calmarias.

O disparate deste capítulo chegou de mal súbito e por vertigem. É que, quando fomos usar Análise do Discurso para analisar os textos de Bergson, terminamos usando-o para o debate sobre o discurso. Ora, sendo a Análise do Discurso posterior a Bergson, somente reencontrando ele poderia fazer tal refutação e filosofar essa análise, conforme sua metafísica. Portanto, simplesmente disparate. Todo pensamento é acompanhado de uma boa gargalhada, filósofa Nietzsche, o que nos leva a pensar que existe uma relação muito próxima entre o riso e o pensamento: onde é proibido rir, é crime pensar.

Il n'y a pas de doute, não há dúvida, que o trânsito é sempre intenso entre as fontes e o alvo sem desconsiderar a riqueza do percurso, da linda estrada da Filosofia francesa dos séculos XIX e XX.

Existem verdades nas quais temos de comprometer a nós mesmos, tão essenciais, que a existência é incompreensível sem elas e sem as quais a vida não tem sentido. É uma verdade que importa ao indivíduo, presa das vicissitudes da existência.

O homem, não possuindo verdade-absoluta, por está fora de seu alcance, faz escolhas apostando seus palpites e dentro de dilemas cruciais de trair ou cooperar podendo perder tudo ou ganhar, pois joga com outros seres humanos que possuem também dilemas. A fé, como que não é certeza objetiva de verdade, mas uma certeza subjetiva do verdadeiro, é o recurso do homem entregue ao possível.

Angústia, do latim *augere* – apertar, estrangular –, é o sentimento diante do possível. A liberdade diante do mundo como o desespero é o sentimento inerente à relação consigo mesmo. O eu que se sabe eu



não se conhece completamente, não possui nem uma verdade absoluta.

O eu não é só objeto da percepção, mas sujeito de pensamentos. Não é só sujeitado à língua, mas é quem fala. Mesmo entendendo que o discurso não tem origem no sujeito, que está submerso na ideologia, não podemos negar que o discurso pelo menos ganha finitude, tem fim no sujeito que fala que mesmo sendo fruto do acaso é ele, o sujeito, que põe o ponto final no discurso, o ponto que fala nele. O eu é o que confere a unidade à diversidade do discurso, que acompanha a todas as representações. Ele é consciência de si, consciência de seu papel de acompanhante de todos os seus discursos.

Como o eu, ao ter consciência do mundo, tem consciência de si num mesmo ato, a angústia e o desespero são os instrumentos de formação do espírito, funcionando como um martelo e uma bigorna para estudarmos, pesquisarmos e escrevermos sobre o tempo; sofre-se diariamente com a vertigem e o conceito de mudança, isto é, a necessidade do desapego. Para Bergson, o espírito é ativo e a consciência é um ato de mudança. A consciência modifica o objeto, mas dilacera-se. Consciência é um dilaceramento e o eu vai se construindo no sofrimento do fluxo, na ferida da mudança, no sofrimento temporal que é sempre uma hesitação.

As pontes, metáfora e metafísica

Pontes no rio do tempo

Toda metáfora é uma ponte
que liga o tempo ao espaço
no fluxo do elã vital.

Toda língua tem suas pontes.

Elas transportam sentido e significados
como mercadorias contrabandeadas da linguagem
para as possibilidades do dizer o indizível.

Pontes no rio do tempo

Rita Célia (2007)



É bem conhecido: significados não sensíveis para imagens ou o processo pelo qual remetemos elementos sensíveis a esferas não sensíveis. Para poder realizar estes deslocamentos de um âmbito para outro, temos como pressuposto a existência dois mundos. Por isso, a tradição metafísica define o homem como animal racional. Isso quer dizer, na semântica aristotélica, um ser vivo que possui linguagem.

A distinção metafísica entre sensível e suprassensível, entre corpóreo e espiritual, entre animal e o racional não é apenas deslocada para a concepção da linguagem, mas termina por carregar a linguagem, mesmo que a situemos do lado do suprassensível com os elementos da dualidade. Assim, passamos a incorporar na concepção metafísica da linguagem uma divisão que tem duas consequências: de um lado, ganhamos a vantagem de podermos dilatar nosso esforço de significação ao infinito; de outro lado, caímos numa dependência dessa possibilidade que passa a viciar qualquer esforço de linguagem em direção à superação do mundo concreto, para nos movermos num contexto apenas conceitual. Toda vez que realizamos a operação denominada metáfora, pressupomos essa dualidade. Mas, ao mesmo tempo, isso demonstra que a linguagem possui uma elasticidade que realiza a ponte entre esses dois mundos.

Falar do fim da metafísica e da não separação de dois mundos seria supor uma linguagem sem metáforas. As palavras são mais que representação das coisas, falar é mais do que etiquetar. Por isso, encontramos na ontologia um novo nome para a metafísica, porque essa palavra já está carregada de ideologias, incompreensões, a explicação para a linguagem. Ela, a linguagem, é domínio do ser, o ente é na linguagem, que é do ser.

As palavras são entes mágicos, são “quantas” mudam de cor dependendo do lugar, da atmosfera e da luminosidade do ambiente, ou até mesmo das mudanças do observador; elas nos encantam, funcionam também como cantadas, musicalizadas, ou como trovoadas cheias de sotaques. Por exemplo, a palavra positivismo está para além do que ela representa aqui na academia, ela traz para algumas pessoas os medos primitivos que tínhamos dos grandes felinos, predadores que nos atormentavam antes do domínio do fogo.





Para outros, positivismo é tudo de ruim, dores recalçadas, explicação de toda a mazela, a encarnação do diabo, o pecado original; ela campeia discursos cheios de tensões. Então, no cotidiano, o uso da linguagem não é tão simples como na Filosofia. Filosofar é falar simples o que não é fácil. Descolar os conceitos dos “pré-conceitos” e dos preconceitos como prejuízos. O homem comum não fala simples, sua linguagem é bastante complexa, cheia de colagens e falsos problemas, cheio de superstições e ocultações.

O homem de ciência também fala complexo. Baseado em falsas simultaneidades, constrói um falar rápido sem repouso, pois, simultaneidades não duram. A busca da verdade é risco de vida, é criar asas e atirar-se em abismos.

A Filosofia é a batalha contra o encantamento do intelecto por meio da nossa linguagem. Os problemas filosóficos surgem quando falta linguagem. A linguagem é coisa do cotidiano como comer, andar, e esses fazeres cotidianos adoecem, daí a Fisioterapia, a Nutricioterapia. A Filosofia trata a questão como doença. A Filosofia é a terapia das doenças da linguagem. Conforme Heidegger (2003, p. 8):

A linguagem ela mesma é linguagem; [...] no dito, a fala se consoma, mas não se acaba. No dito, se resguarda. No dito, a fala recolhe e reúne tanto os modos e ela perduram como o que pela fala perdura – seu perdurar, seu vigorar, sua essência. Contudo, na maior parte das vezes e com freqüência, o dito nos vem ao encontro como fala que passou.

Esta explicação de Heidegger com uma aparente obviedade de que linguagem é linguagem, é de que a linguagem fala, e de que é preciso ouvir esta fala, que não é a nossa, nem da história, afinal, a história perdura na linguagem. Então, os modos em que a fala perdura são também perdurados por ela. É na linguagem que moram as línguas, e as histórias, as ideologias, as consciências e inconsciências, os mitos e as ciências, as artes e a filosofia. Qualquer linguagem é linguagem. Mesmo quando se representa a linguagem se apresenta como linguagem. Como escutar essa fala? E como escutar o que se recolhe, se resguarda? Tudo que existe e habita no seio do ser, mas ao mesmo tempo o existir temporal entitativo tornamos um exilado do ser.

Toda ontologia, todo perscrutar o ser e seus horizontes, o tempo e a linguagem resultam em perseguir uma linha que se move, e só encontramos deles pegadas, indício de que já passou por ali. Assim, o escutar o que se recolhe e se resguarda é sempre um estar na saudade; talvez a poesia diga melhor esse indizível.

Segunda navegação

Navegar lambendo o tempo
Na vontade de retorno, angústia e aflição
Ou uma melancolia feliz.

Rita Célia (2008)



O ENCONTRO – ENTES E ENTIDADES EDUCATIVAS



A categoria fundante deste livro é o indivíduo em *durée*, no tempo, o ente vivo que gasta tempo e é fugidio. Porque educação é mudança, *kinesis*, *changer*, *replacer*, e só o indivíduo muda. Só ele dura. Só o indivíduo é educável e, apesar de tudo, se educa.

A existência só se dá singularmente, apenas o indivíduo existe; a existência não é conceitual. Algumas pedagogias modernas se preocupam somente com conceitos: incluídos, excluídos, opressores, oprimidos. Mas isso não existe, não escolhe, não desespera, não angustia. Esses conceitos são generalizações desencarnadas, virtuais. O indivíduo concreto, que ama e sofre, é irrepetível e insubstituível. Não se educa conceito, grupo ou generalizações, não se educa oprimidos ou que tais. Só se educa o indivíduo, José, Maria etc. oprimidos ou não. O encontro para educar precisa: de *synousia*, estar juntos, um *skholé*, disposição de tempo livre, e um *tó Katepeîgon*, tempo preestabelecido; é encontro entre dois entes. Mesmo que o professor tenha uma sala de 40 alunos, o ato de educar é sempre entre dois, ou entre cada aluno e o professor, ou entre os alunos. Por isso, cada um sai da sala com seu próprio quinhão, igualmente como se entra e sai da vida. Cada indivíduo é, sem dúvida, herói de sua própria tragédia.

O PROFESSOR DE FILOSOFIA

Eu sou a videira verdadeira e meu pai é o agricultor. Todas as varas, que não derem fruto em mim, ele as tirará, e todas as que derem frutos, limpá-las-a, para que o dêem mais abundante.

Jó 15.1-2



O professor de Filosofia é semelhante a um agricultor na arte da poda dos ramos que não dão frutos e no cuidado com os ramos saudáveis. Um ramo não dá frutos por si mesmo se não permanece no tronco. Todos os alunos possuem tanto um tipo de ramo como outro e o professor tem de cortar aqueles que não dão frutos para torná-los aptos à aprendizagem. Não existe poda sem dor. Assim ensinar Filosofia é também ser um despertador, um provocador do espanto inicial que obriga o filosofar. Ensinar Filosofia é filosofar para que o aluno se contagie, se infeccione, pois esse não é um simples ensinar nem um replicar, é antes de tudo exercitar a coragem semelhante aquela quando aprendemos a andar: faz-se sabendo da queda, mas não se desiste por isso. A dor da queda é sempre quem ilumina o aprender. Outra diferença fundamental deste ensino é a inclusão do erro como pertencente, como um amigo constante e não como um alvo equivocado. Nas ciências em geral o erro é excluído; $2+2=4$ e não poder ser de outra forma, na matemática. O professor de Filosofia acolhe o erro, passeia com ele junto com o aluno e busca seu sentido. O professor de Filosofia é um desenformador, (retira formas) que a escola tem de suportar como sua antítese, como sua variável aleatória, como seu troço necessário. E é esse seu rosto que serve de espelho para que cada outro seja outro. A diferença de cada professor é o fator que por todos terem os iguais, e aí está a riqueza de fazer, ensinar e aprender.

Todo professor acompanha além da dor de aprender, lida com muito desassossego das teorias educativas advindas da tensão existente entre programas, currículos, didáticas, gestões, políticas, cronogramas e o corpo individual do professor e sua sala de aula. Sabemos que a escola não é mais o principal campo de batalha das teorias educacionais; elas se expandiram muito e se diversificaram dando direções divergentes ao fenômeno do educar. A luta entre a virtualidade

das teorias e ação do educar tem seu *front* no professor. Porque é ele quem garante o ensino no encontro da sala de aula. Não é pedagógico, mas é próprio da escola capitalista assoberbar o professor de muitos afazeres, reuniões, tarefas de juiz moral nos conselhos de classes, de policial no pátio da escola, de assistente social, de psicólogo, mãe, pai, médico, enfermeiro e assim vai. Esses afazeres, embora façam parte do fenômeno do educar, não compete ao professor diretamente e termina que a atividade de ensinar fica postergada e enfadonha. Para compreensão deste fenômeno recorreremos a K. Marx quando explica que a educação diminui os custos do capital; ora, se a educação aumenta os lucros capitalísticos, ela concentra renda, logo aumenta as desigualdades sociais em lugar de diminuir. Assim o sistema educacional, tanto público como privado, explora o trabalho do professor de duas formas, aumentando seu trabalho para além do ensino ao tempo que paga baixos salários. A escola capitalista é uma empresa que vende um produto não perecível e garante altos lucros financeiros e estatísticos de fins propagandísticos e eleitoreiros, mesmo sendo um fator de incremento de concentrações de renda e desigualdade social. Esta é uma das contradições do sistema que implica uma continuada desqualificação do ensino em todos os níveis, mas essa desqualificação é um antivírus contra as desigualdades sociais; isto é, iguala-se tudo pelo nível mais baixo, já que é impossível colocar o maior dentro do menor. Coloca-se sempre o menor e melhor numa única sopa denominada de inclusão social, ações afirmativas, e nomina tudo pelo conceito de justiça social. Ficando cada vez mais longe de garantir um bem social como a educação para toda a humanidade, na realidade o capitalismo é impotente para tal realização. E todas as políticas educacionais do sistema são formas eficientes de iludir o povo.

Numa educação que leve em conta a duração, o professor é o principal ente do processo educativo; para ele, utilizaremos também o conceito de replicador cultural no lugar de multiplicador ou difusor de conhecimento por razões que colocaremos em seguida. O esforço aqui não é crítico, nem autocrítico, é de identificar os entes educativos no fenômeno do educar e reconceituá-los como subsídios para uma educação bergsoniana.





É uma lei da vida evoluirmos pela sobrevivência diferencial das entidades replicadoras que passam para as novas gerações conhecimentos acumulados indispensáveis à vida. O professor é uma dessas unidades de transmissão cultural, unidade de imitação, *mimeme* em grego, que tem uma relação com a memória em francês *même*, também significa bom, científico. O fenômeno do educar transcende motivações psicológicas narcisistas ou mesmo ideológicas. Replicar ou formar replicadores é uma tarefa da cadeia alimentar cultural, e imitando Bergson tomo emprestado da Biologia o conceito de cadeia alimentar. Bergson também utiliza conceitos, estudos e análises da Biologia, comparando as relações do reino animal com o vegetal para mostrar a complexidade da vida na tarefa de evoluir e na de criar. Consideramos que o texto abaixo também no interessa, pois ocorre frequentemente na educação, o emprego dos conceitos de consciência e inconsciência de forma não muito adequada.

Cito Bergson (2005a, p. 122):

Inconsciência e consciência não são duas etiquetas que pudéssemos colar maquinalmente, uma sobre toda célula vegetal, a outra sobre todos os animais. Se a consciência adormece no animal que degenerou em parasita imóvel, por outro lado, ela certamente desperta no vegetal que reconquistou a liberdade de seus movimentos e desperta na exata medida em que o vegetal reconquistou essa liberdade. Consciência e inconsciência nem por isso deixam de marcar direções em que desenvolveram os dois reinos no sentido de que, para encontrar os melhores espécimes da consciência no animal, é preciso subir até os representantes mais elevados da série, ao passo que para descobrir os casos prováveis de consciência vegetal, é preciso descer tão baixo quanto possível na escala das plantas, chegar aos zoósporos das Algas, por exemplo, e mais geralmente a esses organismos unicelulares, dos quais se pode dizer que hesitam entre a forma vegetal e a animalidade. Desse ponto de vista, e nessa medida, definiríamos o animal pela sensibilidade e a consciência desperta, o vegetal pela consciência adormecida e a insensibilidade.

O professor como um replicador, consciente ou inconscientemente, não importa, o que importa é seu grau de sensibilidade, de despertamento e desapego quando tenciona fazer uma réplica de si mesmo, multiplicar a aderência de suas ideias para que o aluno seja conta-

minado, autorizado a entrar no ambiente acadêmico e cultural portando os mesmos sintomas e perturbações e apelos psicológicos para questões mais profundas. O desapego faz parte de uma boa educação, que é boa porque irá diminuir as chances da corrupção, no sentido aristotélico, no fenômeno do educar e ou no podar ramos.

O professor tem na sua irrupção atuada educativa o papel mais relevante de replicador, porque devém. Essa irrupção atuada é como um canto, que se origina de maneiras diversas, por uma alteração numa nota, acompanhada de um gesto, de um jeito sedutor, um sotaque, um charme, um sorriso, uma zanga, uma ironia, e pela repetição da melodia e harmonia de sua voz. O dizer dos saberes revela de alguma forma o que nossa espécie foi capaz de fazer no tempo histórico e nas nossas estratégias evolutivamente estáveis de mudanças culturais. Essas são nossas águas nas quais todos nós temos de nadar, mesmo sabendo da profundidade, da extensão das superfícies desses mares.

Como a Ciência é do geral, julgamos os cursos dos professores como impessoal, uma vez que um curso haveria de ser impessoal, e que um professor não pensaria muito, uma vez que, se pensasse demais, já não seria professor. Não parece isso um absurdo?

Usamos, metaforicamente, esses conceitos de replicador e cadeia alimentar cultural para reconceituar os entes educativos e como seria uma educação bergsoniana. Primeiro, seria contínua mudança heterogênea; segundo, ela pode ser vista como uma atividade da cadeia alimentar cultural onde existem presas e predadores, onde o trabalho de muitos alunos alimentam a pesquisa ou o projeto de um pesquisador-professor, criando uma relação de cadeia alimentar semelhante a dos predadores que sugam o sangue uns dos outros e dele se alimentam. Mas essas relações são bem diversificadas como são na cadeia alimentar dos animais; por exemplo, um rêmora, peixe que possui ventosas que o prende nas costas do tubarão, e nada faz de mal ou de bem a ele, apenas usa de sua mobilidade para alimentar-se – esses são chamados de comensalistas. Outros, os mutualistas, têm relação de mútuos benefícios: aqueles pássaros que limpam os dentes dos hipopótamos ao tempo que se alimentam.





Outras vezes, a relação de professor e aluno é de replicador e replicante, dado pela imitação ou por uma simbiose cooperativa, presentes também entre animais para defender instintivamente a sobrevivência da espécie, e essa é uma lei da vida que se expande e progride. Assim também penso a educação, sem desconsiderar os predadores, as pragas que atrasam os progressos ou com ele de alguma forma colaboram. Atrasam quando munidos de tecnologias, passam ideias como um vírus que velozmente contaminam populações volumosas. Uma epidemia de parasitas replicadores que atinge em graus diferentes distintas populações, mas possuem a mesma natureza, usam a educação não para um fim em si mesma, mas para outros fins, e então desenvolvem processos onde não é dada importância à fidelidade da cópia, a similitude é suficiente para fazer pelo menos uma imitação de instrução e de manejo da escrita e da leitura para que o replicado possa preencher requisitos minimizados de indicadores educacionais e repita em determinadas situações, fazendo-se passar por alfabetizados sem nada entender do que lê e escreve. E progridem quando por um esforço maior usam as tecnologias comedidamente sabendo de seus riscos. Todas essas relações pertencem ao mesmo tronco, que é a própria cultura onde educação é uma tendência e tem seus defensores naturais produzidos pela própria vida. Essas são águas em que navegamos na cultura do nosso tempo, onde há infinidade de entes que, enfim, nos educam também. Mas, neste livro, considero apenas alguns entes do fenômeno do educar, e priorizo o professor, a sala de aula e outros dos quais referi então.

Lembramos a complexidade e amplitude na formação de educadores e como as motivações da chamada vocação docente sofrem ao longo de sua carreira, direções divergentes que firmam algumas tendências e outras são abandonadas. Por tudo isso, é o professor um ente que devém no desmoronamento temporal e é dele que tratamos como ente prioritário do fenômeno do educar na filosofia de Bergson.

É evidente que há um apego do professor às suas questões profundas, perturbações intelectuais e suas políticas institucionais que urgem serem passadas às gerações, para não dizer parasitadas em cérebros de corpos mais jovens e levadas mais adiante encarnadas na “pesqui-

sa”, nas obras, nas políticas, nas lutas. Esse apego é o vírus do próprio egoísmo que mobiliza forças para replicar e construir cópias de si e cópias de cópias de seu *approche* intelectual, científico. Essa atividade é parte de uma educação instintiva; embora não seja criativa, ela é a própria defesa do patrimônio cultural, no ensino e na pesquisa, na extensão. Outra tendência é a do desapego. Seguindo Bergson, patino nessa segunda parte, na evolução criadora do fenômeno do educar e seus entes, pois é a inteligência que cavalga o instinto.

Uma Pedagogia da Duração prioriza o professor vivo, indivíduo, e a aula que é sempre singular a tal ponto que, mesmo sendo ministrada pelo mesmo professor, ela é sempre nova, mesmo que suas anotações estejam amareladas pelo tempo, ele não repetirá uma aula sequer. Sua presença e suas ausências nos encontros da sala de aula são únicas no seu cada qual. Ele é o *aitios*, responsável, e o *didáskalos*, mestre, o maestro na sinfonia do educar.

Mesmo quando ele não é mais professor, os alunos que se vão referem-se ao “meu professor”, e não professor de minha turma ou do meu grupo, porque para cada um ele foi único e seus ensinamentos também.

E para um sonhador de palavras, que paz na palavra redondo! Como ela arredonda serenamente a boca, os lábios, o ser do alento! Pois isso também que alegria professoral, que alegria sonora começar a aula de metafísica, rompendo com todos os ‘estar aí,’ dizendo: *Das Dasein ist rund!* O ser é redondo. E depois esperar que o ressonar do trovão dogmático se acalme sobre os discípulos extasiados. (BACHELARD, 2005, p. 241)

Um professor é um ente suporte, deve ser dito por um filósofo que acredita na substância poética da palavra. E por isso, o processo educativo pertence ao imaginário, ao poético, à religião, à mágica e à arte. É muito difícil educar educadores. Eles nascem de uma dissincronia, uma distração, *un délasser*, e têm a forma e a figura que o tempo lhes dá. Ele é, antes de tudo, um apaixonado pelo que faz ou suas aulas serão tediosas e enfadonhas. Um professor de Filosofia nunca pode ser um profissional do ensino, pois esse profissional existe em



qualquer outro lugar do fenômeno do educativo, que é amplo, mas distante do sagrado da sala de aula. O professor é um herói de sua própria tragédia, no palco dramático do educar.

Assim, o professor numa educação bergsoniana deve amar seu saber e seu não saber, seu fazer e seu não fazer, seus alunos e mestres, como pássaros. Eles existem para voar. O desapego é o amor aos pássaros e às borboletas, é amar a tudo que tem asas, por isso identificamos no amor e no desapego as condições essenciais do ensino aprendizagem já que tudo voa nas asas do tempo. Sem esquecer que até os pássaros têm sotaque.

O professor deve não somente convocar, mas principalmente invocar, no sagrado da sala de aula, a disposição para a aprendizagem, para acender a chama do entusiasmo, sem o qual não há disposição para aprender nem para ensinar. Esse é um tempo oportuno, *kayrós*. Tempo de reunir, de plantação, tempo de expectativas para a escuta e a concentração, a espera e o arrepio, tempo político próprio para o exercício da vontade. A invocação como um ritual auxilia a compreensão.

Para ser a si mesmo e professor de Filosofia, é preciso o desapego de se ver como um eterno devém. Esse é o grande despertar e a condição de amor mais intenso. Devemos amar como amamos os nossos sonhos,⁴ eles devem ser como pássaros, feitos para voar.

Além da dor de aprender, muito desassossego perturba o coração das teorias educativas advindas da tensão existente entre programas, currículos, didáticas, gestões, políticas, cronogramas e o corpo individual do professor e sua sala de aula. Sabemos que a escola não é mais o principal campo de batalha das teorias educacionais, elas se expandiram muito e se diversificaram dando direções divergentes ao



4 “Qual a diferença essencial entre o sonho e a vigília? Vamos resumir-nos dizendo que as mesmas faculdades se exercem tanto na vigília como no sonho, porem tencionadas num caso e relaxadas no outro. O sonho é a vida mental integral menos o esforço de concentração. Continuamos a perceber, continuamos a lembrar, continuamos a raciocinar: percepções, lembranças e raciocínios podem ser abundantes naquele que sonha, pois abundancia, no âmbito do espírito, não significa esforço. O que exige esforço é a precisão do ajuste.” (BERGSON, 2009, p. 104)

fenômeno do educar. A luta entre a virtualidade das teorias e ação do educar tem seu *front* no professor.

Nesses mares navegamos na cultura do nosso tempo, onde há infirmitude de entes que, enfim, nos educam também. Aqui consideramos apenas alguns entes do fenômeno do educar, e priorizamos o professor, a sala de aula e outros dos quais nos referimos. Fizemos essas considerações para lembrar a complexidade e amplitude na formação de educadores e como as motivações da chamada vocação docente sofrem ao longo de sua carreira, direções divergentes que firmam algumas tendências e outras são abandonadas. O professor como um ente que devém no desmoronamento temporal é sujeito prioritário do fenômeno do educar.

Mas, como a existência coincide com o indivíduo, o professor é singular e a aula não se repete. Henri Hude, na introdução do livro de Henri Bergson (2005b), levanta essa questão. Para ele, o curso dado por um professor é sempre pessoal. Pois seria espantoso se estabelecêssemos um padrão e julgássemos um curso de Filosofia ministrado por Bergson professor, subsumindo esses “cursos de filosofia de Bergson” sob uma ideia geral de “curso de filosofia”, e a de “Bergson professor” sob a de “professor em geral”, essas ideias gerais não sendo mais, então, do que o resumo de um conjunto de experiências que versam sobre um conjunto de individualidades cujo nível médio será, por definição, médio. Mas cabe julgar as coisas segundo seus mais bem realizados exemplares.

Como diz Deleuze em seu livro *Conversações* (1999, p. 174): “As aulas foram parte de minha vida, eu as dei com paixão [...] dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns instantes de inspiração”.

Um professor nunca pode ser um profissional do ensino, pois esse profissional existe em qualquer outro lugar do fenômeno do educativo, que é amplo, mas distante do sagrado da sala de aula. O professor é um herói de sua própria tragédia, no palco dramático do educar.



O ALUNO, UM ENTE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Numa educação bergsoniana, o aluno é considerado na sua entitatividade, isto é, sem série, sem idade, sem cor, sem raça, sem classe social, cotistas ou não cotistas, excluídos, deficientes e que tais. Ele é um ente do processo ensino-aprendizagem, e está ali na sala de aula para mudar, replicar e criar, para florescer, amadurecer do começo ao fim do curso, ele nunca para, nunca se repete, ele multiplica sempre. Precisa mudar a todo instante, pois parar de mudar seria parar de viver.

Continuando com a individualização do educar, isto é, bergsonificando os entes desse educar para não deixarmos de enxergar aluno algum, cada aluno na sua irrepitível individualidade se desespera, e desesperar é morrer sem ter morrido, então não só ele, o aluno, é um indivíduo como ele que não se repete, já que ele muda e educação é para mudar. Cada aluno tem sua maneira singular de crescer e evoluir. O aluno vê seu professor à sua maneira; seu campo visual e auditivo é perceptível e conceitual. O apelido de “os qualificativos”, dado à imagem do professor, é justamente para ocultar o que ele de fato representa para cada um de seus alunos e isso é levado para sua estrada pessoal, de forma singular, esquecido ou lembrado. Sabemos que um dado aparentemente insignificante altera cálculos de proporção e modifica significativamente tendências, lembranças, escolhas.

A misteriosa busca por aprender nunca é consequência de causas exteriores, políticas públicas ou psicológicas ou genéticas ou qualquer outra causa que tentemos dar, embora o alimento seja exterior ao impulso de busca e interno, singular e surpreendente. Quando para uns os obstáculos são desculpas para o fracasso, esses mesmos obstáculos são o motivo do sucesso de outros. O mistério do aprender e do conhecer é ontológico, porque faz parte do ser do homem tal qual o pensamento ensinar e aprender é um modo de existência humana, mas também é erótico porque proporciona gozo; sem Eros não há conhecimento.



O GRUPO

O grupo é um lugar que proporciona legislação do processo educativo.

O grupo não é um ente educativo. Não educa, reprime. É coercitivo, legislador, regulador e retentor, é um imposto. Coexiste com a escola e toma parte no processo educativo.

Grupos são usados na Matemática e nas Ciências em geral para capturar a simetria interna e as similitudes necessárias às práticas científicas e auxiliar os raciocínios compativos e ou complementares nos cálculos. A simetria organizativa de uma estrutura na forma de automorfismos de grupo, todos com a mesma cara. Uma simetria interna está normalmente associada com alguma propriedade invariante, que com leis conservativas e esse conjunto de transformações que preserva este invariante, juntamente com a operação de composição de transformações, progride para formar um grupo.

Grupo e imobilismo são associados. Até para identificar o grupo busca-se o invariante, o que é comum e imutável. Como o indivíduo é mudança e educar também o é, é preciso ser coercitivo, destruí-lo enquanto indivíduo, para que ele seja membro, um meio e não um inteiro, mas um membro do grupo, que para existir tem que ser um singular, e para um grupo ser singular necessita diluir todos os indivíduos em seu caldo, transformar cada pessoa em um membro, um replicador de replicadores. O grupo é componível de indivíduos, mas o indivíduo não pode ser um decomponível de um grupo. Todo grupo produz um resto que é transferido para o grupo subsequente como apólice a ser cobrada.

A sala de aula não é um grupo, é um ser vivo. Um indivíduo heterogêneo, semelhante a uma árvore que cada parte difere da outra, mas ela é uma única. A cepa de um galho não mata a árvore, mais a cepa de todos sim; assim, a sala de aula somente deixa de existir para o professor se restar apenas cadeiras. Um único aluno vale o semestre. Ele será muitos, à medida da duração do educar. Portanto, este mesmo aluno, mas a cada dia renovado, é o que importa. Para mim um vale mil, se for o melhor. Como a irrupção atuada de cada um é



incontida e a vida se impõe inteira, o grupo realiza transformações para preservar suas características, então num grupo tudo muda para continuar do mesmo jeito.

Sendo assim, se educar é mudar, não se educa grupo, adentra-se, comanda para obedecer sem pensar, e mesmo quando se adentra para discordar, é uma discórdia pela discórdia, com outros fins, ou melhor, como meio para outros objetivos mais ocultos. Ensina Rubem Alves, em suas palestras, que o sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. O corpo é individual; ele existe e dura. O conceito é sem corpo. Ele, o conceito, é uma espécie de grupo, ou agrupamento de multiplicidades. O grupo é composto de inteiros que formam uma entidade, mas essa é virtual, é supranatural, sem carne, mas como entidade tem uma figura. Esclarecido isso para o professor, ele então não visualizará um grupo por seus entes líderes, mas, sim, num trato mais abstrato e abstraído de encarnação em um ou outro aluno. O encontro como fenômeno educativo é pressuposto e suposto, está anterior, superior e posterior ao indivíduo como técnicas didáticas, dinâmicas, currículos. Mas, na vivência, mesmo essas direções são moduladas em quadros únicos. Uma obra de arte é feita durante o semestre inteiro, em cada dia uma cor, em cada forma e figura uma aula, que circunscrevem o encontro do educar.

Apesar da sala de aula não ser grupo, pois num grupo todos pensam igual ou aproximadamente – por isso são membros, e numa sala o que melhor a caracteriza é a heterogeneidade, e isso deveria ser a sala ideal –, alguns professores e algumas pedagogias tentam transformar a sala em um grupo, homogênea, então a destroem. Quando o professor vem com aquele discurso “aqui na minha sala não admito positivismo, ou marxismo”, está querendo impor à sala uma figura e forma que ela não deve ter. A sala é lugar de luta e encontro, é lugar do diferente e o professor deve saber suportar posições contrárias às suas crenças, pois no ambiente sagrado da sala de aula às vezes o professor educa, às vezes ele é educado, às vezes ele ensina e às vezes



ele aprende; essa *dynamis* é da própria natureza *katà phýsis* na arte de educar.

A sala de aula não sendo grupo é viva, heterogênea e pulsa em emoções, portanto é um ente; ela é irrepetível, mas pode ser espiada. A peleja teórica é inibida e a violência das diferenças explode em pancadarias. As tensões das diferenças advindas da heterogeneidade da sala de aula devem fluir em debate teórico, pois numa sala como na vida não sabemos o que é certo na sua totalidade, então todas as teorias são válidas, ou seja, merecem refutação. Isso quando acontece de forma incisiva, atuante e educativa. Muitas vezes, alguns alunos evadem antes do fim do semestre. São aqueles mais atingidos pelas suas próprias mudanças e dão por encerrada sua aprendizagem, portanto não significa evasão, mas que ele já mamou o suficiente e encontra-se bastante modificado e mexido em suas crenças antigas, isto é, mais educado, e não deve o professor interpretar como o fenômeno de evasão quando o aluno vai muito antes por não conseguir acompanhar a aula.



DO SAGRADO DA SALA E DA UTILIDADE E INUTILIDADE DAS COISAS. O MUNDO COMO MEIO?

As coisas úteis são sempre meio para algum fim. Por isso o remédio é útil, pois seu fim é a saúde. Daí se dizer que Filosofia é inútil, ela é fim de si mesma. A Filosofia só serve para filosofar. Útil passou a ser considerado bom e inútil considerado mal, um se presta e o outro nada presta, porque para nada serve. Esse utilitarismo servil levou a uma educação espacializada e especializada visando uma *teckné* que precisa ser útil.

Dentro dessa visão de educação como um meio para transformar a sociedade desenvolveram-se técnicas, e é voltada contraditoriamente para os negócios que são úteis e visa à produção de mercadorias, tornando-se ela mesma uma mercadoria. Porém, existe uma educação “inútil”, temporal, interior, que é fim de si mesma. Nessa educação não há mediatização do mundo, ela é fenomenológica porque realiza

uma espécie de *epoché*, põe o mundo em suspenso, e nada existe entre as consciências que se visam, um aberto para o aberto.

Essa educação que é generosa vivência e pura vontade. Não é meio para nada e não tem nenhum pressuposto; ela é o suposto de qualquer educação. Ela se aproxima daquilo que Heidegger chama de “o compreender”. É à disposição de caráter, no sentido aristotélico. Essa atividade própria da consciência talvez seja o mistério da faculdade de conhecer kantiana ou um modo do atributo pensamento da substância espinosiana? Então o mundo não pode mediatizar essa atividade, pois ele, o mundo, é subproduto dela. E nesse abismo, nessa angústia e abertura, Sartre (2002, p. 598) descobriu: “A liberdade em seu próprio surgimento determina-se em um ‘fazer’”. É uma atividade ontológica que provoca uma viragem ética: saímos do ressentimento da mediatização do mundo para sermos responsáveis pelo mundo. Sou criador de mundo, a começar pelo meu mundo. Sou o que faço de mim.

O sagrado da sala de aula é que ela é o campo de batalha, o campo fenomenológico onde o professor e os alunos podem entulhá-la com o mundo e suas promissórias, ou colocar na sala o mundo em suspenso, onde possamos melhor estudá-lo, compreendê-lo, ou quem sabe criar mundos, novos mundos. Lá, dentro desse espaço sala, *óklon didáxai*, e desse tempo aula, onde não se cobra promissórias nem se realiza nenhum negócio.

O sentimento dessa vivência aproxima a sala de aula da casa do poeta Vinicius de Moraes, que não tinha teto e não tinha chão. É lá, sem teto e sem chão, que se adquire disposição para aprender.

Nesse ambiente sem teto e sem chão todos os palanques de todos os partidos políticos desabam, todas as igrejas desmoronam, os palácios e os barracos são levados pela enxurrada da duração. As etnias, os gêneros, crenças e ideologias escorrem pelo ralo inexorável do tempo. E nós nos educamos apesar do mundo e de nós mesmos.

A Pedagogia do Oprimido, que começou pondo como princípio os detalhes tipológicos excluídos e oprimidos, e que isso devia nortear a educação, esquecendo o princípio fundante que é a duração, vinculou esses detalhes a um plano geral e essencial, gastou suas energias,



esgotou suas vidas e depois, a decepção. A partir do dia em que abordaram o exame dos fatos, e o real movente explodiu como negação de crenças bem-amadas, a Pedagogia do Oprimido é pega de surpresa. Como havia colocado tudo no mesmo nível, eis que agora, por não ter querido dar lugar para o acidente, o imprevisto, passa então a acreditar que tudo é imprevisto ou relativo; para não fugir das generalizações, refugia-se num relativismo lamacento.

Ora, muito pelo contrário, é preciso começar por colocar o relativo, o acidente, em sua legítima parte, e ela é bem grande. O acidente não como marco de possibilidade, mas a acidentalidade mesma, o acontecimento no seu momento certo, acontecendo. E que em educação nem tudo pode ser coerente o tempo todo. Por certo não se assistirá à execução detalhada de um plano. Porque um plano é um termo conferido a um trabalho e, no dizer de Bergson, um plano fecha o porvir, do qual desenha a forma *a priori* e num parto prematuro, aborta a criatividade, cultuando utopias em detrimento da vida; adorando ideias imutáveis em detrimento do efetivo afetivo da vivência.

A DISTRAÇÃO, UMA PRESENÇA CONSTANTE NA SALA DE AULA

A distração na sala de aula é um constante problema de ensino-aprendizagem que ocorre no encontro marcado ali. Tanto o aluno como o professor se distrai. Nunca um plano de aula é realizado por completo as incoerências, os desvios os recuos são elementos pertencentes, e talvez seja a melhor parte de um planejamento, ele fecha o futuro do qual desenha a forma, mas, em face do progresso, ao contrário, as portas do porvir permanecem abertas, é uma criação que prossegue sem fim. Assim temos que contar com ela e a positividade ou negatividade que traz. Porém parece que não é assim que é visto e aceito a distração, às vezes, ela é severamente punida ou por um riso ou mesmo por ariscar a vida. Bergson (2005a, p. 113), analisando a vida, mostra como ao evoluir ela se distrai até mesmo pelo fascínio da sua produção.

A vida, ao evoluir se distrai frequentemente de si mesma hipnotizada pela forma que acaba de produzir. Mas resulta daí uma desor-





dem crescente. Sem dúvida, há progresso, se entendemos por progresso uma marcha continua na direção geral que uma explosão primeira determinou, mas esse progresso só se realiza nas duas ou três grandes linhas da evolução nas quais vem desenhar-se formas cada vez mais complexas cada vez mais altas: em meio a essas linhas corre um sem fim de vias secundárias nas quais, pelo contrário, se multiplicam os desvios, as paradas e os recuos.

De forma geral, e também na sala de aula, observamos fenômeno semelhante que o progredir do curso desenha formas complexas gerando linhas divergentes num sem fim de linhas secundárias que obriga determinadas paradas, desvios, retornos do próprio assunto, programa e planos ocasionando certa desordem, portanto cada aula é uma inexorável novidade e cada curso é irrepetível.

Bergson refere-se à distração como parte natural da vida quando ela se estabelece, mas a distração no cotidiano pode também tornar-se um avesso à vida, pondo-a em risco. Ela é uma presença contínua na sala de aula desritimando o encontro, perdendo o impulso do *elã* vital, deixando passar distraidamente o momento oportuno, o *kayrós*, transforma todo um esforço em quase nada. Portanto, o professor tem de estar atento e saber distinguir quando a distração é pura negatividade e quando ela faz parte da complexidade do educar.

Vivemos um mundo de muita zoada *dià thorybon*, indisciplina. O barulho ensurdecador do mundo nos distrai. Anúncios e promessas vãs nos deixam automaticamente distraídos. Mas “é preciso estar atento e forte”, já dizia a música popular. Nessa hipnose coletiva, vamos num rebanho de distraídos e não percebemos o fluir do tempo, a realidade da mudança. Somos tão distraídos que não percebemos nossa realidade interior, e ficamos perdidos de nós mesmos; às vezes, presentimos que algo nos chama um eco longínquo pedindo socorro, então analisamos o discurso e deixamos pra lá, nem temos tempo para isso, aliás, o tempo não existe, a mudança não existe, vida interior é superstição burguesa. Surdos e distraídos, saímos correndo ao shopping, e somos assaltados no sinal. O que não deixa de ser risível, mesmo sendo trágico, Pedimos socorro. Mas nosso grito ecoa em vão; ninguém atende, ali não tem bombeiro. Então, no som do

carro, a música toca: é preciso estar atento e forte. Bergson (2007, p. 144), analisando a personalidade cômica, mostra que essa distração, ou desligamento rompe com a lógica que parece um jogo, mas trata-se de uma fadiga causada pelo viver e trabalhar.

Quando a personagem cômica segue sua ideia automaticamente, acaba por pensar, falar, agir como se sonhasse. Ora, o sonho é um relaxamento. Ficar em contato com as coisas e com os homens, só ver o que existe e só pensar no que tem nexos, tudo isso exige um esforço. É trabalho. Mas desligar-se das coisas mesmo assim perceber imagens, romper com a lógica e mesmo assim ainda unir ideias, isso é apenas jogo ou se preferirem, preguiça. O absurdo cômico nos dá, portanto, em primeiro lugar a impressão de um jogo de ideias. Nosso primeiro movimento é associar-nos a esse jogo. E nos poupamos da fadiga de pensar.

Mas podemos dizer o mesmo das outras formas do risível. Há sempre no fundo da comicidade, dizíamos, a tendência a deixar-se resvalar ao longo de uma vertente fácil, que é no mais das vezes a vertente do hábito. Já não buscamos adaptar-nos e readaptar-nos incessantemente à sociedade de que fazemos parte. Relaxamos a atenção que deveríamos ter à vida. Assemelhamo-nos mais ou menos a um distraído. A distração da vontade até mais que a distração da inteligência. Distração ainda, porém, e, por conseguinte, preguiça. Rompemos com as conveniências assim como há pouco rompíamos com a lógica. Enfim, assumimos ares de quem está brincando. Aqui também nosso primeiro movimento é aceitar o convite à preguiça. Por um instante pelo menos, entramos no jogo. E nos poupamos da fadiga de viver.

O trabalho na sala de aula é um labor que não permite preguiça. Tanto o professor quanto o aluno por preguiça ou fadiga de viver, *fadigue de la vie*, ao se distrair o riso da turma, é certo. O nosso riso é riso de um grupo, e quanto mais cheia está a sala mais largo será e funcionará como uma correção, feito para humilhar cruelmente; e nesse momento, ou professor ou um aluno, pagam as contas sozinho das liberdades tomadas com a sociedade; pois mesmo a simpatia que



pode fazer parte da impressão do riso é uma simpatia bem fugaz, porque ela também provém de uma distração.

Bergson diz que o riso tem função social, e ele atribui a essa função uma força de correção muito cruel provocada pelo riso que se propaga num auditório. Conforme Bergson (2007, p. 6): “Para compreender o riso, é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social”. Com todas essas distrações e, apesar delas, a aula tem que acontecer, e ela exige atenção e escuta; que são atitudes adotadas pela inteligência como atenção voluntária, atitude intelectual, como concentração do espírito e como esforço aperceptivo e, segundo Bergson (2006b, p. 113), a ideia de uma atitude intelectual não é uma ideia clara.

Falar-se-á de uma ‘concentração do espírito’, ou ainda de um esforço aperceptivo para colocar a percepção sobre o olhar da inteligência distinta. Alguns, materializando essa idéia, irão supor uma tensão particular da energia cerebral, ou mesmo um dispêndio central de energia vindo acrescentar-se à excitação recebida. Mas, ou se acaba apenas traduzindo o fato psicologicamente constatado numa linguagem fisiológica que nos parece ainda menos clara, ou é sempre uma metáfora que ela se retorna. De grau em grau, seremos levados a definir a atenção por uma adaptação geral mais do corpo que do espírito, e a ver nessa atitude da consciência, acima de tudo, a consciência de uma atitude.

Além do misterioso trabalho do espírito que realiza operações de distinção mesmo de conjuntos de objetos iguais no mesmo ambiente. Não pertence a este livro o tema da atenção e da percepção, mesmo porque ele é muito vasto e daria outro livro aqui enfatizamos a importância da atenção na sala de aula como uma faculdade de análise feita por uma série de hipóteses. Mas como esse texto de Bergson realça a atenção como reflexão que é uma projeção de uma imagem semelhante ao objeto e a ele parece moldar-se, e, na sala de aula, estamos sempre verificando que reflexões feitas pelos alunos parecem de início lúcidas, porém, se o deixamos se expressar, veremos que são projeções, então o nosso trabalho é separá-las para que se possa analisar. Achamos conveniente a explicação de Bergson (2006b, p. 116):



Mas toda percepção atenta supõe de fato, no sentido etimológico da palavra, uma reflexão, ou seja, a projeção exterior de uma imagem ativamente criada, idêntica ou semelhante ao objeto, e que vem moldar-se em seus contornos. Se após ter fixado um objeto, desviamos bruscamente nosso olhar, obteremos dele uma imagem consecutiva: não devemos supor que essa imagem já se produzia quando o olhávamos? A descoberta recente de fibras perceptivas centrífugas nos inclinaria a pensar que as coisas se passam regularmente assim, e que ao lado do processo aferente que traz a impressão ao centro, há um outro, inverso que leva de volta a imagem preferida. É verdade que se trata aqui de imagens fotografadas sobre o próprio objeto, e de lembranças imediatamente consecutivas à percepção, da qual elas não são mais que o eco. Mas, por trás dessas imagens idênticas ao objeto existem outras, armazenadas na memória, que têm apenas semelhanças com ele, outras enfim que têm apenas um parentesco mais ou menos remoto. Todas elas se dirigem ao encontro da percepção e, alimentadas por esta, adquirem suficiente força e vida para se exteriorizarem com ela.



Na sala de aula é preciso que o professor esteja muito atento, pois as tendências são divergentes e não tem como harmonizá-las todas; e no ensino de Filosofia é o próprio aluno que precisa aprender a distinguir uma ideia de uma projeção, uma crítica de um pensamento.

Poema sem direção

Qual a direção da explosão originária?
Busco conforto; enquanto a vida pede esforço.
Busco paz; enquanto a vida pede guerra.
Busco segurança; enquanto a vida muda e tudo flui.
Busco fora o que só encontraria dentro.
Quero espaço e perco tempo.
Quero anestésico enquanto o prazer vem junto com a dor.
Quero luz para iluminar-me,
fico cego, pois é preciso ter luz própria.
Quero o infinito e perco o absoluto da finitude

Rita Célia (2008)

A ESCOLA SKHOLÉ

O si mesmo da escola não tem jeito porque é sempre um devir. Ela tem a figura e a forma que o tempo lhe dá. Não será uma filosofia nem uma pedagogia que irá determinar a melhor ou pior escola; ela se faz em surdina e na máscara do seu tempo e escorre como lágrima dourada quando sai da madeira. Assim, não entulhemos a escola, pois ela por si mesmo fará isso.

A palavra grega *skholé* significa lugar do ócio⁵ contrapõe-se ao neg-ócio como atividade de trocas, comércio. Hoje, a escola também é um mercado lucrativo, e a violência presente no seu cotidiano é inerente ao seu ser de escola capitalista.

Na Grécia antiga, as pessoas que dispunham de condições socioeconômicas, o que significava também dispor de tempo livre, o *konos*, organizavam um *kayrós*, tempo oportuno, para a *skholé*, um lugar, uma *oikia*, casa, para se reunir, pensar, refletir e dialogar. Esses encontros faziam parte de um lazer para o exercício da oratória e do raciocínio lógico e a liberdade. A escola platônica era uma academia; ao mesmo tempo em que se praticava exercícios físicos, cultivava-se o espírito através do diálogo, numa conversa. E a escola aristotélica era paripatética, ensinava-se e aprendia enquanto passeava. A importante escola pitagórica exigia um afastamento da vida social e do *thórybos*, rumores, gritos, para dedicação aos números e seus mistérios; *kainón tó didáxai*, distância para o ensino, como coisa séria, *tà spondaia*.

Na contemporaneidade, a escola é uma instituição da sociedade e regida por leis capitalistas Ela é criada com a proposta clara e defini-

5 “Em conformidade com o fato de o cérebro aparecer como o parasita ou pensionário de todo o organismo, o ócio conquistado por cada um, ao lhe fornecer o livre deleite de sua consciência e de sua individualidade, é o fruto e o produto de sua completa existência, que no restante é apenas esforço e trabalho ... o ócio é a flor, ou, antes o fruto da existência de cada um, já que apenas graças a ele o indivíduo toma posse de seu próprio “eu”, deve-se enaltecer como felizes os que também conservam em si mesmos algo de próbo; enquanto para a maioria, o ócio nada rende senão um patusco de nenhuma serventia, que se entedia de maneira terrível e constitui um fardo para si mesmo. Por conseguinte alegremo-nos, caros irmãos, já que não somos filhos da mãe escrava, mas da livre.” Embora o filósofo defenda o ócio ele também reconhece que o ócio rende ao ser humano apenas tédio e apatia ou é visto como o longo tempo dos homens ignorantes, porque a maioria das pessoas estão preocupadas com o passar o tempo, pois seus intelectos nada mais é do que um intermediário dos motivos da vontade do mundo isto é de uma força cega e irracional”. (SCHOPENHAUER, 2005)



da de educar, mas tem sérias contradições. É um meio para educar e ela se organiza como tal. Tudo o que se faz na escola visa à educação das pessoas. Tudo é meio para educar e todos os componentes são organizados com esta finalidade.

A escola tem a forma e a figura que o tempo lhe dá. Chamamos a atenção para o desmoronamento temporal da escola, o que não significa que ela irá acabar, mas sim que não é ela, ou seus diferentes métodos, a principal responsável pelo fenômeno do educar; ela é apenas o lugar do encontro dos entes educativos, o professor e o aluno. A escola é o espaço onde o tempo perpassa pelo professor e o aluno que devém.

Da metafísica bergsoniana surge o inusitado, por isso afirmamos que o si mesmo da escola não tem jeito, apenas sobra o professor que na sua irrupção atuada é puro devir.

A escola é uma fabricação, pensamos a escola como uma máquina que precisa ser cada vez mais eficiente e produtiva e possuir novos modelos. Fazemos renovação tecnológica e a recheamos de insumos e incrementos, de produtos tais como: inclusão, objetos suprassensíveis entulhadores de mentes e corações vazios, tudo dentro de pacotes com passaportes de inserção no mercado de trabalho ou na academia. Estamos, em relação a escola, levando da periferia para o centro, dos seus arredores para dentro dela, a violência, as drogas, os vícios e a má educação. Ela é inerte, mecânica e não orgânica, enquanto a educação é viva e, como todo ser vivo, ela também é explosiva e vai do centro para a periferia. Toda Escola Nova envelhece e morre como todas as coisas. Nesse sentido, a escola desmorona no tempo e isso é sem jeito. É um hábito levar os pedaços do mundo para a escola e, ao analisá-los, para tentar encontrar nela a junção desses pedaços, mas isso nada adianta para a educação.

Tal qual não encontramos folha numa semente que está prestes a estourar em árvore, não encontraremos arrumado, como uma engenhoca, as partes do mundo que colocamos na educação; ela é semente, ela explode para o mundo. A Ciência sempre faz isso com os seres vivos; para analisá-los, pensam serem eles uma máquina que é o resultado de uma arrumação algébrica de peças e tem seu sucesso.



Para Bergson (2007, p. 125), “[...] mas a vida não se recompõe ela simplesmente se deixa olhar”.

A educação é singular, individual e irrepetível e não uma fábrica com linhas de montagem implementada de técnicas, movimento e tempos para fazer sair um produto destinado ao mercado.

A escola possui o desenho de sua fabricação, que é o trabalho geral de sua organização seus métodos e currículos, mas seu produto nunca é reencontrado pelo seu fabricante, pois sua máquina nunca poderá recortar e depois juntar nas peças. O resultado do seu trabalho nunca corresponde ao produto, pois este é um organismo que não é assimilado pela máquina que se aprimorou e se organizou. Portanto, os métodos, os processos de trabalho e a análise da divisão mesma do trabalho, desenvolvidos na escola e copiados da indústria em geral, não servem à educação. Com a fabricação e a comparação com os métodos científicos que tornam os trabalhos elementares, organizando as partes como elementos reais do trabalho que constituiu o todo, chega-se à conclusão que eles não se aplicam à Filosofia. Assim também concluímos que as partes que compõem a escola não são responsáveis pelo todo de seu produto, como podemos pensar, ou até é *marketing* das empresas capitalistas.

A obra fabricada desenha a forma do trabalho de fabricação. Quero dizer com isso que o fabricante reencontra em seu produto exatamente aquilo que nele pôs. Caso queira fazer uma máquina, recortará suas peças uma por uma, e depois irá juntá-las: na máquina pronta transparecerão tanto as peças quanto a sua junção. O conjunto do resultado representa aqui o conjunto do trabalho, e cada parte do trabalho corresponde a uma parte do resultado. Agora, reconheço que a Ciência positiva pode e deve proceder como se a organização, *organisme*,⁶ fosse um trabalho do mesmo tipo. É só com essa condição que se aplicará aos corpos, organizados, *organiques*. Seu intuito,

6 Neste livro, não aceitamos a versão literal do tradutor, das palavras organização, organizado e organismo. Preferi colocar organismo, orgânica e órgão, pois, para minha interpretação, essas palavras traduzem melhor o sentido vital do pensamento do filósofo. Além de esclarecer as conexões lógicas que estou fazendo, possibilita maior riqueza semântica para auxiliar-nos no árduo esforço de explicar para a educação conforme a filosofia de Bergson. Colocamos essas palavras em francês para chamar a atenção do leitor.



com efeito, não é nos revelar o fundo das coisas, mas nos fornecer o melhor meio de agir sobre elas. Ora, a Física e a Química são ciências já adiantadas, e a matéria viva só se presta à nossa ação na medida em que podemos tratá-la pelos procedimentos de nossa física e de nossa química. A organização, portanto, só será possível de estudo científico se o corpo organizado tiver sido previamente assimilado a uma máquina. As células serão as peças da máquina, o organismo será sua junção. E os trabalhos elementares que organizaram as partes serão tomados como os elementos reais do trabalho que organizou o todo. Eis o ponto de vista da Ciência. Inteiramente diferente, a nosso ver, é o da Filosofia. (BERGSON, 2005a, p. 101)

Essa explicação bergsoniana é uma necessidade que a inteligência tem de fabricação. Parece haver uma tendência deste modelo ser copiado para a educação, mas isso resulta em certa distorção, visto que o objeto da educação é um ser humano, não é um objeto construído, e sim um ser vivo, muito mais adaptado a mobilidade intuitiva que a ação imobilizante da Física, da Química e da Matemática.

Nosso intuito, com efeito, não é revelar o fundo das coisas, nem o ser enquanto ser, que é uma questão ontológica, mas fornecer subsídios para uma teoria que leve isso em conta, quando se trata do fenômeno do educar. O trabalho teórico então é considerar a vivência com o educar e traduzir em palavras esse indizível. Temos a consciência de que de todo esforço que fizemos, o resultado foi uma simples aproximação.

Resta-nos invocar no leitor sua disposição para a morte e ressurreição, sua generosidade para o desapego, e lembrá-lo que o contágio, às vezes, exige recontato e releitura; é uma eterna inquietude. Talvez a poesia possa nos ajudar.

Os sonetos a Orfeu

Um Deus pode.
Mas como erguer do sol,
na estreita lira, o canto de uma vida?
Sentir é dois; no beco sem saída
dos corações não há templos de Apolo.
Como ensinas, cantar não é a vaidade





de ir ao fim da meta cubiçada.
Cantar é ser. Aos deuses, quase nada.
Mas nós, quando é que somos? em que idade
nos devolvem a terra e as estrelas?
Amar, jovem, é pouco, e ainda que doam
as palavras nos lábios, ao dizê-las,
esquecem os teus cantares. Já não soam.
Cantar é mais. Cantar é um outro alento.
Ar para nada. Arfar em Deus. Um vento.

Rainer Maria Rilke (1994)

LUGARES E PAISAGENS DO ENCONTRO

Para uma educação da vida, a escola é o lugar, e os métodos e currículos são as paisagens do encontro entre o professor e o aluno, que também são lugares e possuem suas paisagens de passagem e de movimentos criados no encontro. O lugar não é somente o lugar físico e seus recursos didáticos paisagísticos, mas lugares e paisagens criados pela relação professor aluno no encontro. Esses lugares serão então considerados dinâmicos, heterogêneos e contínuos; embora semelhantes, têm naturezas diferentes.

Pressupondo o educar como uma ação sempre crescente, não se retrocede ao curso primário, nem do superior para o médio. Até que deveria, mas não acontece assim. Então as ações educativas poderão se dividir em dois atos: o ato pelo qual o professor ensina e cria sua aula e o ato mediante o qual o aluno aprende. Portanto, dois movimentos divergentes do mesmo fenômeno. Por outro lado, deve ser considerado que o aluno também possui duas atitudes divergentes, uma que quer aprender e outra que não quer que ele queira aprender. No primeiro ato, em ambos os casos se prolonga no segundo, mas não pode prolongar-se nele sem se distrair de sua direção; semelhante a um saltador que para saltar o obstáculo é obrigado a desviar os olhos deste último e olhar para si mesmo. No segundo caso, ambos podem prolongar-se no terceiro, que é o encontro, ou então se perderem.

Frequentemente, esses lugares – o de ensinar, o de aprender e o do encontro – se desviam, então o que deveria ser um lugar de passagem

do tempo torna-se um lugar de conflito e o lugar do encontro torna-se um espaço de violência. Dessa maneira, a tendência dos dois movimentos; o de ensinar e o de aprender, se distraem e buscam o menor esforço possível e o máximo de comodidade, caindo-se em um meio sono onde se esquecem facilmente os objetivos do encontro, fazendo com que os agentes dos dois movimentos desviem seus interesses para a máxima exploração dos seus entornos imediatos como formas de libertar-se do ritmo de escoamento das coisas. Passam a fazer o máximo de atividades (conteúdos, provas e exercícios) na tentativa de reter cada vez melhor o passado para influenciar mais profundamente o porvir, ou seja, sua memória – memória aqui no sentido que Bergson dá a essa palavra, que é uma relação entre a matéria bruta e o espírito reflexivo onde há todas as intensidades possíveis ou todos os graus de liberdade.

Como a escola é o lugar do encontro entre professor e aluno, ela é uma construção, um edifício, onde pulsa vida entre vivos; ela possui variantes e paisagens. A escola e suas paredes, seus métodos pouco importam: é na carne do professor e do aluno que a verdadeira educação acontece. Como a vida se distrai, existe distração no ensino-aprendizagem. A escola então organiza uma aparelhagem técnica e científica, comercial, tentando controlar o fluxo vital, e encaixá-lo em cronogramas, testes, provas, tarefas e mil atividades. O surpreendente é que, apesar de tudo isso, a educação acontece porque ela se dá por contágio. O professor e o aluno diferem não somente em graus (mais saber do professor, menos saber do aluno), mas diferem de natureza e são divergentes. Diante disso, é frequente o insucesso escolar aparecer como regra e o sucesso como excepcional e sempre imperfeito.

Quando o professor ama sua disciplina, seus alunos podem se contaminar com ele e ficarem entusiasmados. Quando o professor é um profissional cheio de tédio, os alunos tornam-se entediados também. A diferença de natureza entre professor e aluno é que um deve ser doente – o professor, portador do amor ao saber – e o outro o infectado, que sofre durante o período escolar sua quarentena. De fato, e pelo fato desse encontro, deverá ocorrer a aprendizagem e desaprendizagem, pois não existe um sem o outro. São ambos con-



temporâneos, como uma brisa e um vento mais forte, e como esses ventos uns dão passagem ao outro também na sala de aula, alguns hábitos desconstruirão outros, algumas lições desmancham outras. Aí a desaprendizagem conta com a força do novo que pressiona antigas formas de pensar e agir a se esvanecerem, a voarem ou a germinarem. A função do cérebro é esquecer. É preciso esquecer algumas lições para aprender outras. Aprender a esquecer é uma aprendizagem de desapego. Quando o aluno ou o professor esquece alguma coisa é um exercício de desapego para a aprendizagem do contínuo jorrar de novidades.



RIBEIRINHO DO RIO DO TEMPO

KRONOS E KAYRÓS. TEMPO ESPACIALIZADO E TEMPO OPORTUNO



Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *kronos* e *kayrós*. *Kronos* era o deus do tempo que devorava os filhos e depois ficava com saudades, porque que não saciava dos anos, e consumia todos aqueles que passam.

Para *Kayrós*, irmão de *Kronos* e filhos de *Aion*, “tempo eterno” era um deus domador de tudo, avançava na ponta dos pés, ou vagando em voo com uma navalha na mão. Era muito pequeno e calvo, com apenas uma franja de cabelo na testa (simbolizava a sorte), que se não fosse segurada de frente (no momento oportuno) ela escorreria pela calvície de *Kayrós*. Ele pode ser entendido como uma abertura. Fazemos então uma *epítomé*, resumo da doutrina de Platão, indo ao subsolo de nosso território, que é Bergson, pelas cordas do *Timeu*, para articular as fundações em que estão construídos meus argumentos e os de Bergson. Para Platão o tempo era a “imagem móvel da eternidade.” e a essência *ousía* do tempo não é medi-lo, o que seria accidental, e sim ser causa, potência e princípio da simetria e da ordem que mantêm juntas todas as coisas que estão em devir, ordem que se move a natureza do todo, porque ela é provida de uma alma. E Deus fez o tempo para ser intervalo “diastema” do movimento do mundo, para ser imagem da eternidade que é a medida da imobilidade do mundo eterno *aidios*.

Segundo o *Timeu* (apud REALE, 2007, p. 38), havia o movimento com o nascimento do céu *ouranós*. Mas foi com esse nascimento que surgiu o tempo. Antes era apenas um movimento indefinido, como uma matéria temporal sem forma e sem estrutura. Bergson ensina que matéria é um conjunto de *eikones*, imagens, ou *eikotós*, verossimilhança, similares.

A antiga palavra grega *kayrós* significava tempo certo ou oportuno. Enquanto *kronos* refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, regular, divisível e controlável, *kayrós* é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece. Usadas também em teologia, *kayrós* descreve a forma qualitativa do tempo, o “tempo de Deus”, enquanto *kronos* é de natureza quantitativa, o “tempo dos homens”.



Baladas das horas

As horas ao longo do tempo-Saudade...
O tempo ao longo da hora-Angústia...
 Todo tempo-Infinito...
 Alguns tempos-Eternidade...
Um pouco de tempo Humanidade.

Rita Célia (2008)

Antes do homem só havia terra e ar, e antes mesmo de existir o ar e a terra, necessitava-se de um lugar para existir possibilidade de ser. No sonho do Caos só existia o Pensamento, que crescia e palpitava, e este Pensamento estabeleceu a Ordem. Tão poderoso e eficaz foi este Pensamento que chamou a si mesmo de Eros Primordial, e, ao pronunciar esse nome, o Caos se transformou no Momento (*kayrós*). De Caos e Eros surgiram Nyx, a noite, e o vento, Boreas.

Em sua primeira dança cósmica, Nyx e Boreas giraram até que tudo que era denso e pesado desceu, e tudo que era leve subiu. A matéria densa era Gaia e de sua chuva e de sua semente apareceu sua descendência.

A princípio, Gaia nasceu Urano – o Céu uniu-se a ela gerando os poderosos Titãs, incluindo Kronos, o Tempo. Urano não tolerava os filhos, e logo que nasciam os empurrava de volta para dentro da Terra Mãe. Finalmente, um deles – Kronos – foi secretamente removido do próprio útero da Mãe Gaia, e quando o Pai Urano desceu para Gaia, Kronos o castrou, depois libertou seus irmãos e irmãs, dando-se início à era. Kronos comeu seus filhos, mas Zeus escapou. Os mitos da linhagem de Kronos fornecem importantes elementos simbólicos a serem explorados para pensar algumas qualidades do tempo, relacionando-o ao poder. A castração de Urano, pai de Kronos, represen-

ta a ruptura com a intuição e a criatividade (a ligação com o Céu), com a possibilidade de antever o futuro (a prospecção). No ritual de engolir seus filhos, Kronos buscava preservar o poder, sua origem, perpetuando-se. Porém, Kronos foi incapaz de controlar totalmente as possibilidades do futuro ou a delimitação dos condicionantes temporais, representadas por Zeus, que dá aos seus descendentes o dom da imortalidade, sucedendo o Tempo e assumindo o poder e a ordem.

O casamento de Zeus com Mnemosyne, a união entre o poder e a memória, também é revestido de simbologia: a Memória, irmã do Tempo, adquire a imortalidade de Zeus e tem como uma de suas filhas a musa Clio (História), que simboliza a união entre a arte e o conhecimento mediada pela relação entre passado, presente e futuro. E é isso que pretendo neste trabalho: uma viravolta com o céu, um despertar da intuição através da arte, mesmo que pra isso tenha que roubar o fogo dos deuses. Prometeu, filho de outra irmã de Kronos, representa a rebeldia contra a injustiça e a onipotência divina, encarnação liberdade humana, que o leva a enfrentar o poder para dar vida aos homens. Etimologicamente, Prometeu significa “o que é previdente”, mas também a coragem de alguém. É essa coragem que precisamos para enfrentar a tarefa de ensinar e aprender, que é a imagem simbólica do trabalho da transformação.

NO RIBEIRINHO DO RIO DO TEMPO

Ribeirinho do rio do tempo é o lugar de onde falamos sobre o discurso de Bergson. Ribeirinho é um canto de mundo meio lamacento e escorregadio. É desse lugar que vamos falar do discurso de Bergson e do seu esforço para falar do indizível, que é a duração. Quando escolhemos Bergson, esse lugar foi uma escolha também do já escolhido; e nele nos hospedamos como possibilidade privilegiada, inclusive de retorno, mas depois descobrimos que Bergson é uma escolha para toda a vida, são núpcias sagradas onde o pacto pela vontade de ambos é até que a morte os separe, então fixamos residência. E, conforme Bergson (2005a, p. 292): “Assim são criadas incessantemente almas que, no entanto, num certo sentido preexistiam. Não são nada além





dos riachinhos pelos quais se repartem o grande rio da vida, fluindo através do corpo da humanidade”.

Falar do discurso de Bergson exige vários recursos, inclusive o estético artístico. E para articular esses dois universos, o científico e o artístico, alugamos esse lugar, que é um lugar intermediário onde se reparte o grande rio da vida. Como o tempo real é duração, esse interior é sempre um fluir e, como filosofa Bergson (2005a, p. 50): “A duração real é aquela que morde as coisas e nelas deixa a marca de seus dentes. Se tudo está no tempo, tudo muda interiormente e a mesma realidade concreta não se repete nunca”. Assim a duração é um tempo que se estica como um elástico, ele vem até o presente.

Compreendendo o discurso como uma irrupção atuada do ser, o tempo da intuição é a duração, onde não existe espaço, é tempo puro; a este tempo duração denomino de *kayrós* – não é o tempo espacializado da física que chamo de *kronos*. Encontrei na internet essa explicação do tempo oportuno *kayrós* e tempo cronológico.

Existe outro tempo que nos pertence denominado *kayrós*. Essa palavra grega refere-se ao personagem mitológico que simboliza o movimento circular, espiralado, não linear. *Kayrós* é um tempo não consensual, vivido e oportuno. Esse tempo pertence ao ser que se encontra na ação, no movimento de passagem, na mudança, no fluxo. Enquanto o tempo *kronos* é tempo-coisa, o tempo *kayrós* é tempo-verbo. É o momento certo para o que há para ser manifestado. É o tempo da história individual, idiossincrática, colorida pela escolha do sujeito.

“O tempo do ser é aproveitado. Ele é saboreado, sentido, bem utilizado porque é o ‘momentum’ que se tem e que se é.” (MONTEIRO, 2005, p. 60)

O TEMPO NA METAFÍSICA DE BERGSON

Iniciaremos resumindo uma das principais teses de Bergson para entender sua concepção de tempo, isto é, sua reexplicação. De início, é necessário lembrar que a nossa concepção ordinária de duração é consequência de uma invasão gradual do espaço no domínio da cons-

ciência pura. Bergson (1927, p. 88) diz que: “[...] é que para tirar ao eu a faculdade de perceber um tempo homogêneo basta destacar dele a camada mais superficial de fatos psíquicos que utiliza como reguladores”. É semelhante a quando dormimos que o sono afrouxa “o jogo das funções orgânicas” e transforma as comunicações como exterior, então não medimos nem contamos mais, é a duração que nos faz sentir, então é um instinto confuso que nos fala, e embora possa cometer erros grosseiros, pode também acertar; é assim que acertamos quando jogamos. Bergson (2005a, p. 2) também declara: “Meu estado d’alma, avançando no caminho do tempo, vai se dilatando continuamente com a duração que recolhe: pode se dizer que faz uma avalanche consigo mesmo.” Ele separa duração-qualidade, aquela que nossa consciência atinge imediatamente e é semelhante à que o animal sente e reage, da do tempo espacializado da Ciência, tempo tornado quantidade materializado. Ele denomina de tempo fundamental dado pela consciência, despojado de qualquer simbolismo. Existe uma única corrente sem cortes nem separações e é nela que tudo é novo e ao mesmo tempo conservado.

O conceito de duração é fundante na filosofia de Bergson; é o objeto próprio da intuição, que é o órgão específico da Filosofia destinado a apreender a espiritualidade como tal, da mesma forma como o intelecto destina-se a apreender a matéria e o imobilismo do mecanicismo. É evocado também como memória para explicar a relação do corpo com a alma; é utilizado para explicar a evolução da vida em suas direções divergentes, instinto e inteligência, e para explicar o desenvolvimento das sociedades humanas para atingir uma sociedade mística, ampliação do espírito rumo à super-humanidade.

Esse problema também pode ser visto como superação da condição humana, uma ampliação cognitiva do nosso espírito em direção à intuição, que é para Bergson o único conhecimento rigoroso ao lado da inteligência e do instinto como duas faculdades de ação. O somatório da primeira como capacidade reflexiva com a segunda resulta numa ação de atravessar a matéria e enchê-la de indeterminação. Utilizando a imagem de círculos concêntricos feita por Bergson em *A Evolução criadora*, em estender o círculo menor – a inteligência – em



direção ao círculo maior – a vida – a fim de possibilitar à inteligência reconquistar, no caminho, o máximo das virtualidades do instinto e por isso mesmo de convertê-las em intuição.

Do ponto de vista científico, é uma rigorosa relação da parte com o todo. É um “quase ser” o objeto para conhecê-lo, mas com determinada distância, para não tornar-se ele próprio. Mas quando esse objeto é nosso próprio corpo, neste caso explica Bergson (2006b, p. 58): “Nossas sensações estão, portanto, para nossas percepções assim como a ação real de nosso corpo está para sua ação possível ou virtual.” Exatamente por este mecanismo que ao mesmo tempo percebemos e sentimos.

Para compreender o conceito de tempo-duração em Henri Bergson, faz-se necessário estudar suas teses sobre inteligência e intuição como duas formas de se conhecer uma coisa: girando-se torno dela ou penetrando-se no seu interior. Na primeira, que é superficial, usamos a inteligência que apreende uma totalidade exterior, de forma, via conceito. Depois, a inteligência parte para análise, ou seja, dividir em partes para conhecer melhor, conforme conselhos de Descartes, mas este método, eficiente para vários problemas, é ineficiente quando o objeto é o tempo, ou um indivisível; e a pergunta é: o que é o tempo? Se tempo flui como um rio, ao dividi-lo, perde-se a ideia de fluxo, ou seja, do rio como ele é, um todo que flui; o mesmo pode-se dizer do discurso.

Deleuze (1999, p. 6) explica que quando se trata de tempo é diferente, e cita os nossos estados mentais de poder conservar os estados instantâneos do espaço e justapô-los a um espaço que ele denomina de “espaço auxiliar”, e que nesta tese chamo de “espaço auxiliar virtual”, com a finalidade de esclarecer que se trata de outra natureza de espaço. Ou seja, é a própria duração e somente ela é pura, portanto, somente ela é um dado imediato. As impurezas são do outro lado do misto que é uma multiplicidade de exterioridade, simultaneidade, justaposição de diferenças de grau, numérica, mensurável, descontínua e atual. A primeira é uma multiplicidade interna de sucessão e fusão heterogênea e de diferença virtual. Bergson, embora tendo dividido a multiplicidade – uma própria da duração que possui precisão seme-



lhante à Ciência, e a outra sendo de outra natureza –, ele não opõe o Múltiplo ao Uno; ele é monista, pois considera a multiplicidade contínua e a concepção científica de espaço como complementares e solidárias. Isso porque o objeto pode ser dividido de infinitas maneiras, mas antes ele pode ser apreendido pelo pensamento como possíveis, sem nada mudar no objeto. Neste sentido, Deleuze (1992, p. 31) diz que:

Desse modo, somos capazes de conservar os estados instantâneos do espaço e justapô-los em uma espécie de espaço auxiliar; mas também introduzimos distinções extrínsecas em nossa duração, decompômo-la em partes exteriores e alinhamos em uma espécie de tempo homogêneo.

Assim, tal misto em que tempo se confunde com espaço auxiliar deve ser dividido para evitar falsos problemas ou mistos mal analisados quando se trata de explicações.

O tempo flui, pulsa e desmorona em todas as coisas. Os objetos, mais do que estarem no tempo, eles são tempo; escorrem, existem, passam. Vejamos uma laranja. Vamos espremê-la e visualizar melhor ela escorrer em suco, o conceito de laranja, a análise em torno dela da forma da fruta, do cheiro, da cor, do gosto; nada significam sem o contato direto com ela. Se uma pessoa jamais viu uma laranja, não tem como saber por conceito do que estamos falando, nenhuma informação é comparável ao ato de espremê-la ou chupá-la.

Espacializar o tempo para cálculos e medidas tem proporcionado às ciências seus excelentes resultados em movimentos e acelerações que anulam distâncias, tempos e movimentos; porque não há uma averiguação do tempo para além de sua espacialização? Voltar o tempo foi sempre um sonho, fazer retroceder, sem os limites de retenções e protensões. O tempo pensado é mais aéreo, mais livre, mais facilmente rompido e retomado. É nesse tempo matematizado que estão as invenções do ser e o fumo algébrico, como chama Bergson (2005a, p. 50): “A inteligência desvia-se da visão de tempo. Repugna o fluente e solidifica tudo o que toca. Nós não pensamos o tempo real. Mas nós o vivemos, porque a vida transborda a inteligência.” É nesse tempo que um fato se torna fator. Qualifica-se mal esse tempo ao dizer que



ele é abstrato, pois é nesse tempo que pensamento age e prepara as concretizações do ser.

O entendimento do tempo espacializado, o tempo descontínuo e homogêneo é conquista da inteligência que, sendo discursiva, através do conceito conhece apenas a superfície das coisas. Nós, homens modernos, esquecemos a introspecção, trocamos a vertigem pela investigação científica. Enchemos o mundo de coisas e ficamos cada vez mais vazios.



Falamos muito em mudança, mudança de sentido, principalmente mudanças sociais, mas a mudança é incompreendida pela inteligência, a mudança é intuitiva. A ideia de movimento mudança é a mais obscura para nosso espírito. Não é a mudança o estado de uma coisa que é e que não é que já não é o que era que ainda não é aquilo que será? Ideia fugidia para nossa inteligência, a qual só se pode fixar sobre aquilo que é parado e imobiliza as coisas pelo simples fato de pensar nelas. Nós aprisionamos as coisas nos conceitos

Analisar pressupõe decompor, pois a inteligência que é voltada para exterioridade, para a extensividade, divide para conhecer. Se o discurso é um indivisível, um inteiro, então não pode ser analisado, só pode ser intuído. Tomemos, por exemplo, o discurso: ele é um inteiro, um contínuo e heterogêneo. Será que seu tempo não é a duração? O discurso é a consciência pelo avesso, é interioridade que se faz exterior, mas que para ter sentido é preciso a interioridade do leitor ou ouvinte. O discurso é acabado, ele apenas é heterogêneo, quero dizer, muda qualitativamente, muda por inteiro, flui como o tempo, desliza. Move-se, e é movente e se compõe de ditos e não ditos, se completa com o leitor, que o torna interioridade outra vez.

Utilizando a semântica de Henri Bergson, iremos neste livro propor uma Metafísica do Discurso, uma intuição do discurso, pois a intuição é a única maneira de se conhecer um indivisível. Deleuze (1992, p. 7) considera que a duração bergsoniana não é somente experiência vivida:

É também experiência ultrapassada; ela já é condição da experiência, pois o que esta propicia é sempre um misto de espaço e de duração.

A duração pura apresenta-nos uma sucessão puramente interna, sem exterioridade; o espaço apresenta-nos uma exterioridade sem sucessão, com efeito, a memória do passado, a lembrança do que se passou no espaço já implicaria um espírito que dura, a duração não era simplesmente o indivisível ou o não mensurável, mas, sobretudo o que só se divide mudando de natureza, o que só se deixa medir variando de princípio métrico a cada estágio da divisão.

É muito importante essa observação de que a duração não é somente o indivisível, mas também o que só se divide mudando de natureza para se deixar medir. Os físicos constatam isso na Física Quântica: os “quantas” mudam de natureza, ora é onda, ora partícula, exigindo variação de princípio métrico.



REGRAS DA FENOMENOLOGIA DE BERGSON

Como a matéria da atividade do educar é o discurso, e se o discurso se assemelha à consciência, talvez possamos aplicar no seu estudo e na prática do educar as regras do método intuitivo de Bergson.

Primeira regra

Aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas.

Esta primeira regra traz a novidade – aplicar a prova de verdadeiro e falso não só às soluções, mas aos problemas, quebrando com isso um preconceito infantil e escolar, onde o professor é quem dá os problemas, cabendo aos alunos a tarefa de descobrir a solução e assim ficam mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está no poder de decisão, de constituição dos próprios problemas.

Regra complementar

Os falsos problemas são de dois tipos: problemas-inexistentes, que assim se definem porque seus próprios termos implicam uma confusão entre o mais e o menos; e problemas-mal-colocados, que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados.



Exemplos de problemas-inexistentes: o problema do não ser, a já desordem ou o do possível, que são problemas do conhecimento e do ser. Há mais e não menos na ideia de não ser do que na de ser, na desordem do que na ordem, no possível do que no real. Na ideia de não ser há a ideia de ser, além de uma operação lógica de negação generalizada, mais o motivo psicológico particular de tal operação. Quando um ser não convém à expectativa apreende-se somente como falta ou como ausência daquilo que interessa. Na ideia de desordem já há a ideia de ordem, mais sua negação, mais o motivo dessa negação, quando se encontra uma ordem que não é aquela esperada.

Na ideia de possível há mais do que na ideia de real, pois o possível é o real contendo, a mais, um ato do espírito, que retrograda sua imagem no passado, assim que ele se produz e mais o motivo desse ato. E assim que se confunde o surgimento de uma realidade no universo com uma sucessão de estados em um sistema fechado.

Por isso cai-se, facilmente, em um velho vício; toma-se o mais pelo menos, faz-se como se o não ser preexistisse ao ser, a desordem à ordem, o possível à existência, como se o ser viesse preencher um vazio, como se a ordem viesse a organizar uma desordem prévia, como se o real viesse realizar uma possibilidade primeira. O ser, a ordem ou o existente é a própria verdade. Porém, o falso problema, há uma ilusão fundamental, um movimento retrógrado, verdadeiro, possibilidade, uma desordem, um não ser primordial.

O problema mal colocado – o segundo tipo de falsos problemas – trata de mistos mal analisados, nos quais são arbitrariamente grupadas coisas que diferem por natureza. Misto porque o tempo se confunde com o espaço auxiliar virtual, portanto deve ser dividido.

Bergson percebe que existem diferenças qualitativas e quantitativas. As diferenças qualitativas são de natureza e elas acontecem no interior do ser. A intuição realiza uma divisão para separar os mistos, pois as coisas de fato se misturam.

A intuição conduz a ultrapassar o estado da experiência em direção às condições da experiência, mas essas condições não são gerais nem abstratas; não são mais do que o condicionado, são as condições da experiência geral.

Regra complementar da segunda regra

O real não é somente o que se divide segundo articulações naturais ou diferenças de natureza, mas é também o que se reúne segundo vias que convergem para o mesmo ponto ideal ou virtual.

A função particular dessa regra é mostrar como um problema, tendo sido bem colocado, tende por si mesmo a resolver-se.

Terceira regra

Colocar os problemas mais em função do tempo do que do espaço.

Esta regra dá o sentido fundamental da intuição, ela consiste em pensar em termos de duração, onde a divisão fundamental é a de espaço e tempo. A duração – memória ou espírito – é a diferença de natureza em si e para si; e o espaço, ou a matéria, é a diferença de grau fora de si e para nós.

Para Bergson, cada juízo afirmativo tem caráter determinado e imediato, enquanto a negação do mesmo grau possui caráter indeterminado e indireto.

Assim, a negação ou o juízo negativo é sempre uma polêmica verbal condenada a ficar sem forças diante da intuição primeira e decisiva. Bachelard (1988, p. 92) defende, então, que é preciso transmutar todos os valores da verificação e é aos juízos negativos que se concede o poder de comprovação. Se estiver aqui despreendendo forças nervosas um pouco de minha alma viva e de sua duração, é porque alguém está nos oferecendo um obstáculo, uma possível negação, diferente de quando estamos sozinhos na nossa reflexão e pensamentos cheios de afirmações parecem fortes e coerentes, mas isso significa que estou triunfando com pouco esforço. A negação é a nebulosa de que se forma o juízo positivo real.

Estas regras são extremamente úteis para uma teoria da educação que leve em conta a duração mais apropriada à epistemologia do educar, considerando que educação e mudanças são idênticas.

As análises dos discursos não exprimem toda a realidade do texto, mas é impossível que ela não exprima alguma realidade, porém suas previsões e normas não passam de uma visão. Dessa forma, como re-



jeitar totalmente a experiência do sujeito, quer dizer, interna, quando se analisa o discurso e se opera com percepções e, por isso mesmo, com dados da consciência? Conforme Bergson (2006a, p. 75):

É verdade que certa doutrina aceita o testemunho dos sentidos isto é da consciência, para obter termos entre os quais seja possível estabelecer relações; e depois só conserva as relações e considera os termos inexistentes. Mas essa, é uma metafísica enxertada na ciência, não é ciência.



É por abstração que distinguimos termos, e também por abstrações que distinguimos relações, num contínuo fluente do qual tiramos ao mesmo tempo termos e relações e que além de tudo isso é fluidez. Somos livres para darmos as palavras o sentido que quisermos desde que comecemos por defini-las. Assim é que precisamos aprender a ler os rastros, os sinais de algo que esteve e já se foi. É preciso ver a presença na ausência, as marcas, pegadas, os ecos, é preciso perscrutar tal como se sente saudade.

Se representar é tornar presente o que está ausente, esta presença não é uma convocação para a vigência das coisas, mas para vigorar na ausência. A linguagem é ausência. Mesmo se falarmos do que está presente, na fala a invocamos para a ausência da linguagem. A linguagem é sempre monólogo e solidão. Solitário só se pode ser quem não é sozinho, quem tem relações. Solitário é um diferente, e a diferença, uma relação.

Na solidão da linguagem a dor é o que nos une, a dor é a liga entre mundo e coisa, entre o eu e a linguagem. Talvez, quando falamos em linguagem, nos atiremos para longe dela. Assim, como o ser, não pode ser, pois quando ele é, é um ente; a linguagem quando é tratada na linguagem é arremessada para o ausente. Isso explicaria porque o sentimento fundamental do discurso é a saudade.

TEMPO E TENDÊNCIA

As direções divergentes instinto e inteligência são tendências da evolução da vida que se bifurcam enquanto progridem, mas progredir em Bergson não é sinônimo de mais força, mais vitalidade, transfor-

mação biológica ou simplesmente crescimento. Sinônimo em Bergson pode ser compreendido como uma incessante marcha de divisão enfraquecida em relação à força de origem ou de juventude. Por isso, enquanto uma tendência progride, a outra pode aguardar sua vez; pode progredir por oscilação. Conforme Bergson (1978, p. 245), “[...] o progresso se fez por uma oscilação entre os dois contrários, não sendo de resto, a situação a mesma e tendo realizado um ganho quando o pêndulo voltar a seu ponto de partida.”

Transbordando para a educação, que sendo vida está sujeita às leis da vida, temos de compreender que a linguagem é simbólica e somos animais falantes, principalmente por uma necessidade social. Assim sendo, o drama humano vai muito além das desigualdades sociais, e contratos e leis estão mesmo entre as duas tendências internas que, embora solidárias, são complementares. Ensinamos e aprendemos, lemos e escrevemos, e parece que não sendo contemporâneas possuem velocidades múltiplas em direções contrárias, mas progredem por oscilação.

No aluno, suas tendências oscilantes se materializam num eu que quer aprender e outro que não quer que queira; então a luta se estabelece na disputa entre essas duas tendências pela sua vez de agir, e cada uma segue dividindo-se – o que Bergson chama de “duplo frenesi”. E, enquanto uma age, a outra aguarda sua vez de ser. Mesmo assim ele pode progredir por oscilação, mas o resultado será sempre uma surpresa. Conforme Bergson (1978, p. 245): “Uma inteligência, mesmo sobre-humana, não poderia dizer aonde seremos levados, dado que a ação em andamento cria seu próprio itinerário, cria em grande parte as condições em que se realizará e impedirá o cálculo”.

Considerando desta maneira, a educação não se resolverá por decretos e leis, pois a lei, embora seja para todos, é também plena de ambivalências e direções divergentes.

Não abusemos da palavra ‘lei’ num domínio que é o da liberdade, mas empreguemos esse termo cômodo quando nos encontramos diante de grandes fatos que apresentam regularidade suficiente: Chamaremos de lei de dicotomia àquela que parece provocar a realização, tão só por sua dissociação de tendências que a princípio foram apenas aspectos diferentes





tomados de uma tendência simples. E proporemos então chamar e de lei de “duplo frenesi” a exigência a cada uma das duas tendências uma vez realizadas por sua separação, de ser acompanhada até o extremo – como se houvesse extremo! Repitamo-lo: é difícil deixar de indagar se a tendência simples não teria sido melhor que crescer sem se desdobrar, mantida na justa medida pela coincidência mesma da força de impulsão com um poder de detenção que não passaria então virtualmente de uma força de impulsão diferente. Não teríamos arriscado a cair no absurdo, ter-nos-íamos garantido contra a catástrofe. Sim, mas não teríamos obtido o máximo de criação em quantidade e em qualidade. Impõe-se que enveredemos a fundo numa das direções para saber o que ela dará: quando não mais pudermos avançar, voltaremos com todo o adquirido, a nos lançar na direção desprezada ou abandonada. Sem dúvida, olhando de fora essas idas e vindas, só vemos o antagonismo das duas tendências, as vãs tentativas de uma para contrariar o progresso da outra, o fracasso final desta e a vingança da primeira: a humanidade ama o drama; de bom grado ela colhe no conjunto de uma história mais ou menos longa os traços que lhe imprimem a forma entre dois partidos, ou duas sociedades, ou dois princípios; cada um deles, alternadamente, terá conquistado a vitória. Mas a luta, no caso, é apenas aspecto superficial de um progresso. (BERGSON, 1978, p. 246)

Nossa existência consciente é sempre esta hesitação, mas assim ela progride. E estamos habituados com o conflito, nós somos estes conflitos, talvez pelo fato de darmos mais importância a nossa vida social do que a nós mesmos. Tendemos sempre a solidificar pela contínua repetição nossas impressões, interpretações, opiniões via linguagem; então, sem atenção, confundimos o próprio sentimento em contínua mudança com a palavra sem nos darmos conta que assim o imobilizamos, e assim fazemos, pois imitamos a nossa duração fluida que também se fixa pela projeção no espaço. Bergson (1927, p. 90) explica, então, a questão seguinte: Qual a diferença entre perceber e recordar? E responde:

Parece que os objetos, continuamente por mim percebidos e aperfeiçoando-se incessantemente no meu espírito, acabam por imitar algo da minha existência consciente; como eu, também eles viveram e como eu envelheceram. Não se trata de uma pura ilusão, porque se a impressão de hoje fosse absolutamente idêntica à de ontem, que diferença haveria entre perceber e reconhecer? Contudo essa diferença escapa

à atenção da maioria; só nos apercebemos com a condição de estarmos prevenidos e de então nos interrogarmos escrupulosamente a nós mesmos. A razão está em que nossa vida exterior, e por assim dizer, social tem para nós mais importância prática do que nossa existência interior e individual. Tendemos instintivamente a solidificar as nossas impressões, para exprimir mediante a linguagem. Daqui confundimos o próprio sentimento, que está em perpétua mudança, com o seu objeto exterior permanente e, sobretudo, com a palavra que exprime esse objeto. Assim como a duração fugaz do nosso eu se fixa pela sua projeção no espaço homogêneo, assim as nossas impressões, numa mudança continua, enrolando-se em torno do objeto exterior que é a sua causa, adotam os seus contornos precisos assim e a imobilidade.



Para Bergson, os pensamentos, os sentimentos e as sensações são irrepetíveis, fluem únicos na duração. Mas como os expressamos em palavras, elas, as palavras, reúnem a multiplicidade em uma única coisa. Assim, um sabor, uma dor parecem ser sempre iguais, pois a palavra não só separa as espécies de dor uma das outras, mas também as separa de nós transformando nossos sentimentos, pensamentos e sensações em objetos. Tudo isso se dá porque a palavra leva nossa vida interior para um tempo homogêneo, e assim só nos proporciona uma sombra de nós mesmos. Bergson chega então na sociedade mística, a linguagem mística como oportunidade de maior compreensão de nosso papel diante de nós mesmos e do outro assunto que trataremos na parte 4.

Quando colocamos os entes educativos na perspectiva do tempo, vimos que eles tinham sofrido o mesmo processo, tinham sido levados para um tempo homogêneo e se tornado coisas, objetos no espaço para serem manipulados e comunicados, daí a surpresa.

Experimentaríamos uma surpresa do mesmo gênero se, quebrando os quadros da linguagem, nos esforçássemos por captar de tal modo as nossas próprias idéias em estado natural que a nossa consciência, liberta da obsessão do espaço, as captaria. Esta dissociação dos elementos constitutivo da idéia, que vem a dar na abstração, é demasiado cômoda para dela nos apaixonarmos na vida normal e até na discussão filosófica. Mas, quando imaginamos que os elementos dissociados são precisamente os que entram na contextura da idéia concreta, quando, ao substituímos a penetração dos termos reais pela justaposição dos

seus símbolos, pretendemos reconstituir a duração com o espaço, caímos inevitavelmente nos erros do associacionismo. (BERGSON, 1927, p. 93)

Vemos aí que se nos surpreendemos com nossas próprias ideias quando as colocamos na perspectiva do tempo e verificamos que as ideias que pensávamos nossa é um objeto que reúne a multiplicidade de ideias, formando uma média que é apenas uma sombra da nossa. Imaginem quando coloquei conceitos que pertencem ao geral da Ciência. O aluno, o professor, a escola e a própria educação ganharam uma textura totalmente nova e espero que essa versão seja uma pequena contribuição que some ao grande esforço de construção do conhecimento e que ela possa subsidiar novas pesquisas com esses novos óculos bergsonianos.

O estudo sobre o tempo em Bergson é terrível e implica a investigação de suas teses sobre o movimento. É um trabalho que provoca a angústia, mas, ao mesmo tempo, coloca-me em relação comigo mesma e assola-me o desespero. Entendo agora a consciência como fagulha, hesitação, um “traumatizam” produzido pelo trabalho da angústia e do desespero, que como martelo e bigorna moldam a espada afiada do espírito. Fala-se em mudança, na contemporaneidade, época do conforto e do luxo, do politicamente correto e do agir por conveniência. Desenvolve uma faceirice e perfídia de querer mudanças ou construções, sem sofrimentos, sem sacrifícios. Queremos verdades, mas sem nos comprometermos. Difícil esse nosso tempo, tempo de decadência. A vida é sempre uma evolução, mas isso não significa identificar evoluir com melhorar. Por exemplo, uma doença evolui e progride para o mal do doente. Mais dinheiro também pode ser mais infelicidade e mais pobreza do espírito.

Trata-se de uma preocupação de conforto e luxo que parece ter-se tornado o interesse principal da humanidade. A ver como isso desenvolveu o espírito de invenção, como a ciência se destina a aumentar interminavelmente, seríamos tentados a crer que haverá progresso infinito no mesmo sentido. Com efeito, jamais as satisfações que invenções novas proporcionam a antigas necessidades fazem com que a humanidade se detenha; surgem novas necessidades, por sua vez também imperiosas, cada vez mais numerosas. Viu-se a corrida ao bem estar ir-se acelerando,



numa pista em que multidões cada vez mais compactas se precipitavam. Hoje é uma escalada. (BERGSON, 1978, p. 247)

Não há uma educação para contenção, porque ela é vida. Assim, ela nada pode fazer frente a essa escalada consumista, e parece que o frenesi de continuidade não gera de imediato seu antagonismo, a não ser numa catástrofe.

A vida às vezes fracassa, ela sofre ação contínua de um “duplo frenesi”, divide-se, torna-se mais frágil e quebra. Em educação temos tendências em duplo frenesi; o sucesso e o fracasso escolar é uma delas. O fracasso escolar é natural, não deverá ser tratado como um não educar, ou uma deseducação, mas poderá ser tratado como uma doença. Todo corpo vivo adoce e, às vezes, essa doença é fundamental para a continuidade do próprio corpo vivo. Sem fracasso escolar não há ensino-aprendizagem, ele não é algo fora do ensino, faz parte dele e é necessariamente vital como o sucesso, ou melhor, só há realidade de sucesso com realidade de fracasso. E a educação parece ser composta dessas duas pernas, e precisa de ambas para andar.

Nossa vida cotidiana é construída na beira, somos ribeirinhos do rio do tempo, olhamos o abismo e trememos. Agarramos qualquer fio de ilusão na beira do ser. Marginais convictos, filhos da mediocridade, não temos barco, nem sabemos nadar, quiçá andar sobre as águas ou atirar-se em abismo, o tempo e o espaço nos compõem, nos disputam, nosso corpo é espaço, mas é o tempo o horizonte de nossa interioridade, é de tempo que é feita nossa alma.



Parte III

CORPO E ESPÍRITO



O EU PROFUNDO – ALMA FECHADA E ALMA ABERTA

Entendemos, pois, por vida a força pela qual as coisas preservam em seu ser, e, como essa força é distinta das próprias coisas, dizemos propriamente que as coisas têm vida.

Benedictus Espinosa, 1979



SONHO E IMAGINAÇÃO

Ana Maria sonhou que passeava pelo rio da imaginação sem sequer poder pensar que lá estava guardado um imenso tesouro cujo maior segredo era que, ao ser utilizado, realizava mágicos encantamentos aos seus possuidores. Para possuí-lo era preciso descobrir em poços profundos, *le puit profondeur de l'âme*, para além do medo e do desejo de possuir algo, era preciso largar tudo. O sonho é semelhante a estados de imaginação que nos tomam de vez em quando e tiram-nos do mundo dos vivos por alguns momentos. Para escrever sobre esse assunto, sentimos que populações imensas de palavras aguardavam na porta das nossas três línguas.

[...] é que para tirar ao eu a faculdade de perceber um tempo homogêneo, basta destacar dele a camada mais superficial de fatos psíquicos que utiliza como reguladores. O sonho coloca-nos precisamente nestas condições; porque o sono, ao afrouxar o jogo das funções orgânicas, modifica sobretudo a superfície de comunicação entre o eu e as coisas exteriores. Não medimos já pois, a duração, mas sentimos-la; de quantidade retorna ao estado de qualidade, a apreciação matemática do tempo decorrido já não se verifica mas é substituída por um instinto confuso, capaz, como os instintos de cometer erros grosseiros e de, por vezes, também proceder com extrema segurança. (BERGSON, 1927, p. 88)



Quando Bergson diz nestas condições, refere-se às divisões que sofre nossa vida psíquica nas relações entre o eu interior e o eu superficial, que estabelece em momentos assim como no sonho distintos segmentos no progresso dinâmico e indiviso dos nossos estados de consciência mais pessoais; pois o sono modifica as comunicações entre o eu e as coisas exteriores, e deixamos de medir a duração para apenas senti-la, deixamos o hábito de perceber um tempo homogêneo. E completamos os intervalos com nossa imaginação. O sonho de Santa Helena é uma forma exemplar disso, é uma espera de uma vivência luminosa através do sonho, e a esperança de ver realizar-se, mesmo que se pense impossível. Os fiéis oram à Santa Helena para serem avisados em sonhos dos perigos que podem acontecer ou revelações. Verdadeiros anseios para o eu profundo.

O EU PROFUNDO E O EU SUPERFICIAL

Tanto o eu superficial como o eu profundo têm apenas um só corpo individual, que muda em duração, mas de quanto tempo estamos falando? Cada indivíduo é único, e segue sendo o que não era antes. Os indivíduos não são coisas estáveis. Eles são efêmeros, mas é da sua vocação seguir em frente até cumprirem o destino e serem descartados. Eles não são cidadãos do tempo, nem são para sempre como é a educação; embora de forma diferente, ela é eterna. Os eus que habitam num corpo sabem que a vida física é bastante curta e que morrem juntos. O esforço educativo tem como motor replicar esses eus em outros corpos, em outras almas que por sua vez criaram cópias e se espalham pelo mundo. O eu profundo e o eu superficial, embora sejam diferentes, duram da mesma maneira, mas seus estados se penetram e sofrem profundas alterações.

O eu interior, o que sente e se apaixonava, o que delibera e se decide, é uma força cujos os estados e modificações se penetram intimamente, e sofrem uma alteração profunda quando os separamos uns dos outros para os desenrolar no espaço. Mas como esse eu mais profundo não faz senão uma única e mesma pessoa com o eu superficial, parecem necessariamente

durar da mesma maneira. E como a representação constante de um fenômeno objetivo idêntico que se repete divide a nossa vida psíquica superficial em partes exteriores umas das outras, os momentos assim determinados originam, por sua vez, distintos segmentos no progresso dinâmico e indiviso dos nossos estados de consciência mais pessoais. Assim se repercute, assim se propaga até as profundidades da consciência a exterioridade recíproca que a sua justaposição no espaço homogêneo assegurará aos objetos materiais: pouco a pouco, as nossas sensações desprende-se uma das outras como as causas externas que lhes dão origem, e os sentimentos ou as idéias como as sensações de que lhes são contemporâneos. (BERGSON, 1927, p.88)



Para compreender esse assunto é preciso antes ver as diferenças que Bergson estabelece entre a intuição, a inteligência e a memória hábito. O uso mais fácil da memória hábito parece representar a dificuldade média de poder dispor cotidianamente à intuição e ao conhecimento. Como diagnosticar a tendência predominante voltada para a sistematização da racionalidade técnica e, portanto, daquilo que Bergson chamou inteligência em oposição à intuição? Como lutar contra a memória identificada com o penoso acumular de hábitos no dia a dia? E a penosa ilusão da linguagem em tentar traduzir emoções e sensações de matizes múltiplas e indizíveis. A representação nada representa. A palavra elefante nada tem do bicho, seus cheiros, movimento, majestade, agressividade e explosão de vida. A palavra explosão não explode limitada em suas três sílabas bem comportadas. A palavra não pode representar o que há de vida e destruição em uma vivência.

A inteligência é uma máquina de descarnar, emudecer, descolorir e é a imensa fábrica de caixas vazias que chamamos conceito – dentro delas supomos que a vida pulsa nas coisas que identificamos num delírio fantasmagórico de pensar, que na palavra elefante mora um bicho e que através dela poderíamos conhecê-lo. A intuição é a única forma de conhecer um elefante que será único e selvagem, quase indizível.

Tememos tanto a dor que preferimos a segurança à felicidade. Preferimos não sofrer a ter prazer, e assim preferimos fingir que vivemos e conhecemos, também preferimos conceituar a intuir. Preferi-

mos ver a escutar. Preferimos a exterioridade, até quando falamos em experimentar, logo pensamos em provar algo fora de nós. No entanto, a maior experiência que temos é a vivência de eternidade e o absoluto de nossa vida interior.

Somente no eu profundo há envelhecimento e independe do corpo que habita Noel Rosa, que atravessou séculos em 26 anos. Cada eu profundo acha seu amor invulgar, inédito, diferente de todos, e sua história de amor a mais bela, feito das maiores e mais disparatadas contradições. Contudo, é pura perfeição milagrosa, pois dá mais do que possui, tira do nada e transborda o próprio corpo por todos os lados.

É dessa perfeição que devemos partir para aprender a ir do centro para a periferia. Caminhando em *zig-zag*, patinando, é que se vai realizando sonhos. Sem razão ou mesmo contra todas as razões o agir é primordial, pertence ao eu profundo e suas razões próprias, suas cargas de ilusões infestadas de desejos ocultados pelo eu superficial que, domesticado, forma uma crosta e impermeabiliza as emoções, enfraquecem as sensações. E quando desenrolamos no espaço elas perdem, de certa forma, a conexão de onde foram originadas. E pela representação constante dos fenômenos objetivos que se repete, divide nossa vida psíquica superficial em partes exteriores.

É dessa forma, explica Bergson, como substituímos as impressões qualitativas advindas da consciência pela interpretação quantitativa que nosso entendimento compreende. E, geralmente, tomamos uma por outra, considerando a consciência como se possuísse graus em lugar de intensidade, e a interpretação como se possuísse a mesma natureza da consciência e interpretamos as mudanças de qualidade como mudanças de quantidades e fazemos isso como um vício de nosso entendimento e da nossa memória hábito. De acordo com Bergson (1927, p. 41): “Substituímos ainda, pois, pela impressão qualitativa que nossa consciência recebe a interpretação quantitativa que nosso entendimento lhe empresta”. Ele explica os estados do eu interior e suas alterações quando espacializamos ou traduzimos em conceitos imóveis.



O eu profundo se apaixona e amadurece na vivência de suas paixões mais assustadoras e incompreensíveis. É aí, nesse labirinto, que vai sendo formada a personalidade intangível de qualquer ser humano. A nossa personalidade é uma criação nossa e de nossas cicatrizes.

O “conhece a ti mesmo” não é uma ordem para pesquisa, mas uma aceitação de trajetões e trajetórias. É percurso de vida que nunca é igual, mas tem um contínuo fluxo. Conhecer a si é saber-se duração, é saber nunca poder dominar-se nem aprisionar-se em uma ideia ou conceito. É desconhecer-se, é saber-se impermanência e absoluto. Conhecer a si é tornar-se o que se é sabendo que não se pode ser o que já foi nem o que será. Aquilo que muda, muda inteiramente e nunca é parte. Quando alegre, alegria; quando triste, tristeza. A dor, como a luz, se propaga conforme sua intensidade. Mas sempre sabendo que estar alegre para entristecer, ou triste para alegrar-se.

Esses nossos estados interiores quando são, o são por inteiro e não em pedaços ou entre proporções equilibradas. Fico inteiramente triste ou inteiramente alegre. Ao lado dos graus de intensividade distinguimos instintivamente graus de profundidade ou de elevação dos estados da consciência, sabendo que se trata de hábitos de linguagem.

O poeta consegue quebrar com esses hábitos de linguagem e atravessa as fronteiras por sonhar acordado.

Tenho tanto sentimento

Tenho tanto sentimento
Que é freqüente persuadir-me
De que sou sentimental,
Mas reconheço, ao medir-me,
Que tudo isso é pensamento,
Que não senti afinal.
Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.
Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém



Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar.

Fernando Pessoa (1981)



Esta explosão interior, cheia de cheiros e cor, é vida que pulsa do centro para a periferia, mas sem a atenção somos apenas eco pálido dessa efervescência, somos apenas imagem desbotada, o que de fato é o nosso eu superficial sempre prisioneiro à miséria das imagens.

Numa palavra, o nosso eu toca no mundo exterior superficialmente; as nossas sensações sucessivas, embora apoiando-se uma nas outra, conservam algo da exterioridade recíproca que caracteriza objetivamente as suas causas; e é por isso que a nossa vida psicológica superficial se desenrola num meio homogêneo sem que este modo de representação nos custe um grande esforço. Mas o caráter simbólico da representação torna-se cada vez mais impressionante à medida que penetramos mais nas profundezas da consciência. (BERGSON, 1927, p. 88)

Este eu mais fácil de perceber e controlar, aprendido e aprisionado em ilusões paralisantes, classe, credo, etnia, gênero, e tantas outras ideias que mesmo sem valimento valem. Enfim, somos luta entre o frio e o quente, dentro e fora, fundo e raso, rocha e mar, em vez de nos reunirmos no abismo do ser-sendo.

ALMA ABERTA E ALMA FECHADA

Bergson diferencia dois estados da consciência que ele denominou de alma aberta e a alma fechada. E não é pelo mero aconselhamento que se educa para o altruísmo, o que resulta em algo muito amplo, mesmo que estejam aluno e professor voltados para conservarem a si e a sociedade; ainda assim estão voltados para si e são almas fechadas, semelhantes a formigas que trabalham para o formigueiro. Há um apego. Não é dilatando-se a si, amor à família, à pátria e à humanidade que irá agregando um número cada vez maior de pessoas que se passará do primeiro para o segundo. Só se atinge a humanidade ultrapassando-a. Entendo que a alma aberta pressupõe o desapego,

inclusive de si mesmo, o que exige sempre um esforço da sensibilidade sobre o querer, o que apenas se assemelha à obrigação, mas é bem diferente. Bergson (1978, p. 33) compara a alma aberta com a música de forma belíssima e mostra como pertencemos assim a um conjunto bem maior do que pensamos:

Somos a cada instante o que a música exprime, seja alegria, a tristeza, a piedade, a simpatia. Não apenas nós, mas também muitos outros, mas todos os outros também. Quando a música chora, é a humanidade, é toda a natureza que chora com ela. Na verdade, ela não introduz esses sentimentos em nós; antes ela nos introduz neles, como transeuntes que se compelissem a uma dança. Assim procedem os indicadores em Moral . A vida tem para eles ressonâncias de sentimento insuspeitadas, como as que produziriam uma sinfonia nova; eles nos fazem entrar com eles nessa música , para que nós a traduzamos em movimento.



Outra comparação magnífica que Bergson faz para explicar como os estados da alma – causados por coisas e como que prefigurados nelas e em ações que correspondem a necessidades, sentimentos vizinhos da sensação, estritamente ligados aos objetos que os determinam –, atraem a si emoções anteriores e não novas como podem parecer; outros são invenções e na origem dos quais há sempre um homem.

Assim é que a montanha pôde, desde a eternidade, comunicar aos que a contemplam certos sentimentos comparáveis a sensações e que lhe eram de fato próprios. Mas Rousseau criou, a propósito dela, uma emoção nova e original. Essa emoção tornou-se corriqueira depois que Rousseau a divulgou. E hoje ainda é Rousseau que no-la faz sentir como a montanha ou mais que ela. Certamente, havia razões para que essa emoção, saída da alma de Jean-Jacques, aderisse à montanha mais que a qualquer outro objeto: os sentimentos elementares, próximos da sensação, suscitados diretamente pela montanha deviam harmonizar-se com a emoção nova. Mas Rousseau os juntou; ele os introduziu, simples harmônicos doravante, num timbre cuja a nota fundamental ele deu mediante verdadeira criação. (BERGSON, 1978, p. 34)

A alma aberta ama de forma geral o frescor das águas, o encanto dos campos, a doçura das sombras como sentimentos que são quase sensações. Mas é sempre uma emoção nova, ou criada por alguém que utiliza essas notas já existentes como harmônicos, e produz algo

original ou de um novo instrumento mudando o timbre embora seja semelhante ao original.

BERGSON EDUCADOR

No que tange à educação, encontramos em Bergson esta referência que é digna de ser meditada, pois nos parece ter um novo timbre. Segundo ele, educar implica educar não para uma alma fechada, mas para uma alma aberta, um frescor das águas ou uma doçura das sombras.

Os educadores sabem muito bem que não se triunfa do egoísmo recomendando o “altruísmo”. Acontece até que uma alma generosa, impaciente por se dedicar, se veja de repente desanimada à ideia de que vai trabalhar “pelo gênero humano”. O objeto é demasiado vasto, o efeito demasiado disperso. Pode-se, pois, conjecturar que, se o amor da humanidade é constitutivo dessa moral, está quase como que implicada na intenção de atingir um ponto a necessidade de transpor o espaço intermediário. Em certo sentido, é a mesma coisa; em outro, é inteiramente diferente. Se só se pensar no intervalo e nos pontos, em números infinitos, que seja preciso transpor um a um, perder-se-á o ânimo de partir, como a flecha de Zenão; não se verá qualquer interesse na empreitada, nenhum atrativo. Mas se passarmos além do intervalo apenas considerando a extremidade ou mesmo ao considerá-lo mais além, teremos facilmente realizado um ato simples ao mesmo tempo em que chegado ao cabo da multiplicidade infinita de que essa simplicidade é o equivalente. Qual é, pois, o sentido do esforço? Numa palavra, o que é que propriamente se nos solicitou? Bergson irá responder:

Definamos primeiro a atitude moral do homem que viemos considerando até agora. Ele participa da sociedade; ele e ela estão absorvidos juntos numa mesma tarefa de conservação individual e social. Estão voltados para si mesmos. Certamente é duvidoso que o interesse particular se harmonize invariavelmente com o interesse geral: sabe-se com que dificuldades insolúveis sempre se defrontou, a moral utilitária, quando estabeleceu como princípio que o indivíduo só podia procurar seu próprio bem, quando ela pretendia que ele seria conduzido por isso a querer o



bem de outrem. Um ser inteligente, em busca do que é de seu interesse pessoal, fará não raro coisa diferente daquilo que exigisse o interesse geral. Se no entanto a moral utilitária se obstina em reaparecer sob uma forma ou outra, é que não é insustentável; e se ela se pode sustentar é precisamente porque por baixo da atividade inteligente, que teria de fato de optar entre o interesse pessoal e o interesse de outrem, existe um substrato de atividade instintiva e primitivamente estabelecido pela natureza, em que o individual e o social estão quase em via de confundir-se. (BERGSON, 1978, p. 31)



Dessa forma, o filósofo define a alma fechada, pois ela gira num círculo. Atitude diversa é a alma aberta. Que é então que ela permite entrar? Ela abrange a humanidade inteira, seu amor se estenderá aos animais, plantas, à natureza toda; simultaneamente, ela poderia dispensar tudo isso. Sua forma não depende de seu conteúdo, ela poderá estar cheia, mas pode também desapegar-se de tudo a depender da atitude que venha a tomar.

A educação boa ou ruim irá alterar esses estados da consciência e poderão ser condutora de uma energia para o indivíduo que se fortalece como pessoa para agir, ou inverte os fios e retira dele a energia para alimentar uma rede estranha que o impede de conhecer sua própria liberdade.

Também a má educação, ao buscar conduzir os alunos para determinados atos considerados como conscientes ou livres, atende muito mais a um ato de um hipnotizado do que da consciência adquirida, está muito mais para o riso se não fosse tão trágico, principalmente quando lembramos que atos livres são raros até para pessoas que costumam pensar no que fazem. Observamos que Alceste, personagem de Molière, é o misantropo, aquele que sente uma antipatia pela humanidade como um todo, desconfia de todos e recusa a vida social.

Para perceber a comédia nele é difícil, porque de fato ele realiza críticas severas à sociedade. Mas o cômico é essa aparente reflexão, essa seriedade, essa indignação, que no fundo é produto de medo e insegurança, sentimentos que se perturbam e se penetram com outros



interesses motivacionais, um reforçando o outro. E terminam por formar autômatos conscientes, possuídos de sentimentos rivais que dividem o eu, retirando-o da pessoa, cristalizando na forma de palavras bem definidas, e assim solapa toda atividade viva por uma militância servil e tarefa ideologizada que caminha com seu eu dividido, um que pensa e sente, e o outro que age sendo este uma carga sobre o outro. A boa educação deveria modificar esse quadro se o nosso caráter, que se modifica ininterruptamente todos os dias, e a nossa liberdade, que sofre as novas aquisições, pudessem ser enxertadas no nosso eu e não fundir-se com ele. No momento em que se pode identificar uma mudança no caráter, ela é considerada como nossa e livre, e isso ocorre porque somente o nosso eu é quem reivindica a paternidade daquela mudança.

Num ato livre, quando isso ocorre, acontece comumente da pessoa bater-se em retirada ou para o passado ou para o futuro, aquele como alienação e o futuro como uma utopia. A boa educação buscaria denunciar as influências externas e os preconceitos da linguagem, e tentar estimular o que a consciência pura nos ensina para captar de outra maneira numa certa concepção de duração, o ato livre, já que estamos condenados a ser cúmplices do mundo. Bergson (1927, p. 116) mostra os efeitos de uma má educação por ausência mesmo de um ato livre.

O eu enquanto percepção um espaço homogêneo, apresenta certa superfície, e nela poder-se-ão formar e flutuar vegetações independentes. Assim, uma sugestão recebida no estado de hipnotismo não se incorporará à massa dos fatos de consciência; mas, dotada de uma vitalidade própria, substituir-se-á à pessoa, quando tiver soado a sua hora. Uma cólera violenta suscitada por alguma circunstância accidental, um vício hereditário que emerge de repente das profundidades obscuras do organismo à superfície da consciência, agirão quase como uma sugestão hipnótica. Além desses termos independentes, depararemos com séries mais complexas, cujos elementos se penetram uns aos outros, mas nunca chegaram a fundir-se perfeitamente na massa compacta do eu. É este o conjunto de sentimentos e de idéias que nos vêm de uma educação mal compreendida, a que se destina mais à memória do que ao juízo. Forma-se aqui, no centro do próprio eu fundamental, um eu parasita que invadirá continuamente o outro. Muitos vivem assim e morrem sem

terem conhecido a verdadeira liberdade. Mas a sugestão tornar-se-ia persuasão se o eu total a assimilasse; a paixão, mesmo repentina, nunca apresentaria o mesmo caráter fatal se nela refletisse, como a indignação de Alceste, toda a história da pessoa; e a comunicasse apenas idéias e sentimentos capazes de impregnar a alma inteira. Com efeito, é da alma inteira que emana a decisão livre; e o ato será tanto mais livre quanto mais a série dinâmica a que se religa tender para se identificar com o eu fundamental.



Sabemos que uma má educação emerge e pode mesmo aparecer em efeitos hipnotizadores da alma e resultar em ações violentas, providas mais da memória do que do juízo, como se um eu parasita sempre invadindo continuamente o outro que vivem e morrem sem conhecerem de fato a liberdade. Passaram a vida repetindo discursos gravados na memória sem nunca experimentarem emanações de seu eu fundamental, de sua alma inteira. São sentinelas avançadas que renunciaram à ação individual para contribuir com a evolução de um corpo inteiro, mas elas mesmas permanecem expostas isoladamente às mesmas causas de destruição desse corpo social que defendem, sendo que o corpo social tem a faculdade de se mover mais para escapar aos perigos e reparar as perdas. As sentinelas avançadas conservam mais sua imobilidade relativa à qual a divisão do trabalho as condena. Reivindica justiça, igualdade, liberdade para todos os oprimidos sem se darem conta do seu próprio cárcere. Podemos desconfiar então que o próprio sistema educacional promove essa má educação e se distancia da vida mesma.

A CASA QUE ERA UM RIO

A relação que fazemos com a exterioridade é regida pelo desejo. E o desejo é carência, falta, desejamos apenas o que não possuímos àquilo que pensamos não possuir e queríamos ter. Embora não tenhamos coroa de rei, essa parece ser esse um desejo indesejado, por estar fora do nosso tempo. Assim, nossa característica principal é a angústia. Não é bem em relação à falta, mas sim, diante da escolha dos objetos desejados (pois existe uma multiplicidade descontínua no mundo) e o desespero diante do equívoco inerente à escolha, à insa-

tisfação e à frustração do ato de escolher um, ter de perder os outros – esse sim é o maior motivo de angústia.

Voltar para dentro de si é voltar para casa, onde nada falta, onde escolhemos tudo ao escolher apenas um, já que a multiplicidade interior é contínua, é um uno heterogêneo, sucessão sem separação. É quase como morrer. É o fartar-se consigo mesmo, *retour sur soi-même*. Banquetear-se em liberdade, pois, dentro de si. Não escolhemos objetos, mas escolhemos ser o que ainda não fomos, e nunca nos repetimos; não ficamos angustiados por perder a infância ou a adolescência, nem a queremos tê-la de volta, nem pelo fato de findar uma graduação. O mesmo momento não surge duas vezes, não há dois estados profundos da alma iguais, isso porque o tempo não é uma linha reta na qual volte a passar. É lógico que, uma vez decorrido, eu posso representar em seus diferentes momentos como exteriores uns aos outros, e posso pensar como se fosse uma linha que atravessa o espaço, para representar o que passou, mas não o que decorre.

Nossa casa possui cômodos e é no quarto da saudade que guardo minhas lembranças e no porão do esquecimento que entulho desesperos. Fui eu, completo, com fundo raso, que vivi, que busquei, amei e me perdi. Então nessa minha vida almoço angústia no salão de festas dos discursos e busco compreender, perscrutar os ecos do silêncio, que dão ritmo ao compasso dos meus passos. Os estados internos são sempre progressos e não coisas; é mais por comodidade de linguagem que designamos cada um deles com uma só palavra que em nada altera a natureza do fato que nos interessa e em se tratando dos fatos psicológicos não há diferença entre ver, prever e agir, portanto de nada adianta abreviar a duração futura para se representar antecipadamente seus pedaços.

Assim, quando nos lembramos do passado, isto é, de uma série de fatos realizados, abreviamo-lo sempre, sem, contudo alterar a natureza do acontecimento que nos interessa. É que nós já o conhecemos; é que, chegado ao termo do progresso que constitui a sua própria existência, o fato psicológico torna-se uma coisa, que se pode representar de uma só vez. Encontramo-nos aqui na mesma posição em que se coloca o astrônomo, quando, numa única apercepção, abarca a órbita que um



planeta levará vários anos a percorrer. É, com efeito, à lembrança de um fato de consciência passado, não ao conhecimento antecipado de um fato de consciência futuro, que se deve assimilar a previsão astronômica. Mas, quando se trata de determinar um futuro fato de consciência, por pouco profundo que seja devem considerar-se os antecedentes não no estado estático sob a forma de coisas, mas no estado dinâmico e como progressos, já que só a sua influência está em causa: ora, a sua duração é exatamente esta influência. É por isso que não se trata de abreviar a duração futura para se representarem antecipadamente os seus fragmentos; só podemos viver esta duração, à medida que se desenrola. Em síntese, na região dos fatos psicológicos profundos, não há diferença sensível entre prever, ver e agir. (BERGSON, 1927, p. 137)



Passeemos por nossa casa e então descobrimos uma porta secreta. Essa casa de cômodos é pura ilusão, reflexo dos objetos de fora; a mesa determina a sala, a cama, um quarto, a cozinha, um fogão, objetos que criaram cômodos, partes, lugares em nosso interior, mas existe um eu mais fundo, de onde vinham os ecos. Abrimos a porta secreta, descemos escadas e encontramos um rio que corre em infinitas matizes, *infinité de nuances*. Lá não há casa, nem lugar, é puro tempo, puro nada. As lembranças e os desesperos não ocupam lugares separados, ali tudo se mistura, tudo somos nós mesmos em eterna mudança. É nessa mudança que nos educamos. Lá, as dores entram por dentro das alegrias e já não saberemos separá-las, tensão vital onde não poderemos classificar nem analisar. É pura vertigem de puro bem, uno, ser, êxtase, uma *stupéfaction*. Desmaiamos de emoção e despertamos ao som de Chopin, para novas angústias.

A história infantil *Alice no país das maravilhas* pode servir de alegoria. A menina que cai num buraco profundo seguindo um coelho e, ao comer as comidas que ele lhe dá, ela fica muito grande ou muito pequena e não consegue passar pela porta para entrar num jardim bonito. Mas, ao comer as comidas do coelho, ela fica tão pequena que quase se afoga nas próprias lágrimas. Então ela viverá uma série de aventuras, onde todas as dimensões de tamanho são alteradas e o tempo não é contado como se ela estivesse num estado hipnótico, onde tudo está alterado, e a visão, tanto das coisas como de si, sofreu uma inversão até ela despertar no colo de sua irmã e ver que estava

sonhando. Isso acontece também na consciência quando de uma única vez percebemos dimensões imensas em um único momento. Isso se dá quando relembramos o passado. Contudo, para prever um fato de futuro ou viver a duração não é possível, pois só podemos viver a duração à medida que ela se desenrola e pelos progressos.

Nós espacializamos o tempo e disso estamos acostumados, e para sentir a duração é necessário um esforço para retirar do nosso eu a camada superficial dos fatos psíquicos que servem de reguladores de nossa sensibilidade. Mas, na região dos fatos psíquicos mais profundos, não há diferença sensível entre prever, ver e agir.



As nuvens são sombrias

As nuvens são sombrias
 Mas, nos lados do sul,
 Um bocado do céu
 É tristemente azul.
 Assim, no pensamento,
 Sem haver solução,
 Há um bocado que lembra
 Que existe o coração.
 E esse bocado é que é
 A verdade que está
 A ser beleza eterna
 Para além do que há.

Fernando Pessoa (1931)

Muito mais que objetos e materialidade, a realidade mesma é nossa vida interior, sem a qual não haveria o exterior. Sem a temporalidade não haveria espaço, e nesse encontro é mais fácil lidar com o espaço e sua utilidade e mensuração. Chegamos a negar a vida interior, ilusões e bobagens. E, num surto estético, descobrimos o absoluto singular da beleza.

No entanto, no eu superficial, perdemos essa riqueza desinteressada, pois o eu superficial vive sob a tirania do útil, e reduz, recorta, economiza para cumprir sua meta de *Homo faber*, eterna formiguinha a carregar folhas sem saber cantar. Para ilustrar este capítulo, esta linda passagem de Anatole France (2007 p. 127) quando ele diz que um homem visto exteriormente é minúsculo:

Do alto da colina aonde Deus me trouxe, vejo os seres humanos agitarem-se como formigas. Mas, considerado no seu íntimo, o homem é imenso: é grande como o mundo, porque contém o mundo. Tudo o que se desdobra diante de mim, estes mosteiros, estas estalagens, esses barcos sobre o rio, essas aldeias; e o que ao longe descortino, campos, canais, areias e montanhas, tudo isto nada é à vista do que em mim existe. Trago no coração cidades sem conta e desertos sem fim. E o mal, o mal e a morte, estendidos sobre essa imensidade, cobre-a como a noite cobre a terra. Sou, eu só, um universo de maus pensamentos.



Um dos tesouros que temos é nossa memória, mas quando usada pelo eu superficial ela é empobrecida. A memória conhece inúmeros graus de contração e descontração. Na vigília, principalmente nas ações impetuosas, a memória encontra-se toda contraída em forma de movimentos e mecanismos comportamentais. No sonho, ela se apresenta como imagem e indeterminação. Entre os dois graus extremos, a memória apresenta uma diversidade de estados e matizes: o devaneio, a distração, o hábito, o ensaio e a ação consciente.

A função da memória, pelo menos em seu aspecto utilitário, é orientar as ações oferecendo à consciência casos semelhantes ao ato em questão. Por exemplo, ao andar por uma cidade, a memória nos oferece o trajeto das ruas percorridas outrora. Esta é uma função reducionista. Ao servir aos interesses da nossa ação, a memória só oferece lembranças mutiladas pelo corte da utilidade, desprezando as nuances, os tons e as particularidades que ora não nos interessam na lembrança em questão: a lembrança de um trajeto percorrido mais se parece com um mapa do que com as ruas coloridas que experimentamos quando sonhamos andar pela mesma cidade.

Da primeira vez em que me assassinaram

Da primeira vez em que me assassinaram
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha...
Depois, de cada vez que me mataram,
Foram levando qualquer coisa minha...
E hoje, dos meus cadáveres, eu sou
O mais desnudo o que não tem mais nada...
Arde um toco de vela amarelada...
Como o único bem que me ficou!
Vinde, corvos, chacais, ladrões da estrada!



Ah! Desta mão, avaramente adunca,
Ninguém há de arrancar-me a luz sagrada!
Aves da noite! Asas do Horror! Voejai!
Que luz, trêmula e triste como um ai,
A luz do morto não se apaga nunca!

Mário Quintana (1944, p. 35)

Eu não sou eu nem sou o outro

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:

Pilar da ponte de tédio

Que vai de mim para o Outro.

Mário de Sá Carneiro (1945)

O eu profundo

Prece

Senhor, que és o céu e a terra, que és a vida e a morte!

O sol és tu e a lua és tu e o vento és tu!

Tu és os nossos corpos e as nossas almas e o nosso amor és tu também.

Onde nada esta' tu habitas e onde tudo esta'

– (o teu templo) – eis o teu corpo.

Dá-me alma para te servir e alma para te amar. Dá-me vista para te ver
sempre no céu e na terra, ouvidos para te ouvir no vento e no
mar, e meios para trabalhar em teu nome.

Torna-me puro como a água e alto como o céu.

Que não haja lama nas estradas dos meus pensamentos nem folhas
mortas nas lagoas dos meus propósitos.

Faze com que eu saiba amar os outros como irmãos
e servir-te como a um pai.

Minha vida seja digna da tua presença.

Meu corpo seja digno da terra, tua cama. Minha alma possa aparecer
diante de ti como um filho que volta ao lar.

Torna-me grande como o Sol, para que eu te possa adorar em mim;
e torna-me puro como a lua, para que eu te possa rezar em mim;
e torna-me claro como o dia para que eu te possa ver sempre em mim
e rezar-te e adorar-te.

Senhor, protege-me e ampara-me.

Dá-me que eu me sinta teu. Senhor, livra-me de mim.

Fernando Pessoa (1986)

A INTUIÇÃO EM BERGSON PEDAGOGIA DA DURAÇÃO



INTUIÇÃO E PEDAGOGIA DA DURAÇÃO

A explicação sobre a intuição está presente em todos os capítulos, e é parte do trabalho de retirar da obra de Bergson subsídios para uma educação, e também para uma epistemologia, ou seja, para uma Filosofia da Educação bergsoniana.

A explicação de intuição e duração como análise conceitual faz parte dos próprios subsídios para uma pedagogia que considere a duração.

A primeira descoberta filosófica de Bergson não foi a intuição, mas a duração ao analisar a vida da consciência e perceber uma realidade contínua, qualitativa, estranha, não ao ser. Viu que considerados em si mesmos, os estados profundos da consciência não têm relação alguma com a quantidade, são qualidades puras que se entrelaçam e, como são muitos, não se pode examiná-los sem alterar suas naturezas

Bergson, ao reconhecer a existência de uma faculdade espiritual de conhecer, chamou de intuição e a opôs à inteligência, numa crítica severa do conceito. E se recusa ao conceito qualquer poder autêntico de aprender o real é porque nega à inteligência suas bases e culminâncias que são justamente a intuição, e com isso desmascarava os sofismas, os falsos problemas e falsas soluções das teorias mecanicistas e materialistas. Esse assunto será analisado mais adiante. Bergson libertava o espírito, chamando-o à interioridade onde se encontra sua verdadeira vida. Mostrou que as profundezas dos estados da consciência são inteiramente qualitativos, contrariando as tendências dos filósofos de sua época de reduzir tudo ao número e ao espaço, às

quantidades mensuráveis, superponíveis e reversíveis, conforme a exterioridade e a homogeneidade das relações da física e da matemática, impróprias à Filosofia. Por isso, sua filosofia é denominada de filosofia da vida. Para Bergson, vida e consciência é o lugar do homem na natureza; e a vida é a consciência lançada através da matéria.

Explica intuição também como simpatia, um progresso em direção ao objeto para captar o que ele tem de inexprimível. Estarei sempre que possível reexplicando tais conceitos e suas naturezas, situando-os no contexto da Pedagogia, da práxis pedagógica e da filosofia da vida já que educação é para a vida e vida humana. Bergson (2006d, p. 183) assim define intuição: “[...] 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”.

A duração em que agimos é duração na qual nossos estados se fundem uns nos outros, e é lá que devemos fazer um esforço para nos colocarmos pelo pensamento, para poder entender a natureza da ação do educar na sua intimidade, que é a própria liberdade. Educação que considera a duração é uma continuidade do que não é mais no que é. É um prolongamento das aprendizagens anteriores para o depois imediato intercalado por um processo de esquecimentos sempre renovado menos do momento imediatamente anterior; por exemplo, não preciso lembrar-me de como aprendi a ler ou de todas as leituras anteriores quando estou lendo, mas sim daquilo que acabo de ler. Assim, é impossível distinguir uma duração de uma memória que liga os instantes como se fosse uma costura sempre renovada, onde cada ponto se separa do outro, mas juntos formam uma única ligação, ou seja, o vivido; a vivência do tempo real, e nesse sentido duração é consciência. Para Bergson, o tempo é mobilidade, é aquilo graças a que todas as coisas se fazem, e ele tem características de absoluta novidade a cada instante e também conserva o passado em virtude do que age como uma bola de neve em direção ao futuro. Assim nos parece também a natureza do educar.

Sem uma memória elementar que ligue os dois instantes entre si, haverá tão somente um ou outro dos dois, um instante único, por conseguinte, nada de antes e depois, nada de sucessão, nada de tem-



po. Pode-se conceder a essa memória o estritamente necessário para fazer a ligação; será, se quiserem, essa própria ligação simples prolongamento do antes no depois imediato com um esquecimento perpetuamente renovado do que não for o momento imediatamente anterior. Nem por isso se terá deixado de introduzir memória. A bem dizer, é impossível distinguir entre a duração, por mais curta que seja, que separa dois instantes e uma memória que os ligasse entre si, pois a duração é essencialmente uma continuação do que não é mais no que é. Eis aí o tempo real, ou seja, percebido e vivido. Eis também qualquer tempo sem representá-lo percebido e vivido. Duração implica, portanto, consciência; e pomos consciência no fundo das coisas pelo próprio fato de lhes atribuímos um tempo que dura.

Bergson considera impossível falar de uma realidade que dura, qualquer que ela seja, mas aqui essa realidade é a educação, sem introduzir nela uma consciência e não o contrário – a consciência ser um produto de uma educação. Consideramos até que, para Bergson, consciência é memória e, portanto, cada um tem a sua como tem seu próprio rosto único, e seu próprio caixão, indivisíveis, mas todas as consciências humanas são da mesma natureza, percebem da mesma maneira, vivem a mesma duração, sem nenhuma discriminação de incluídos e excluídos, ao contrário todas têm igualmente a porção extrema do campo de sua experiência exterior, se, por hipótese, tomamos duas, uma de um excluído e outra de um incluído cada uma participa da duração de cada uma das duas consciências, e como as duas têm o mesmo ritmo de duração, terminam por ao desenrolarem numa duração única onde todas as coisas se ecoaram, o que Bergson chama de um Tempo Impessoal ou Tempo Fundamental; multiplicidade sem divisibilidade e sucessão, sem separação. A educação por ser no tempo fundamental é por natureza contínua, é sempre um fluxo que dura.

Os cursos, seus semestres, anos e conclusões são hábitos de converter tempo em espaço, são antes de tudo marcos, posições espaciais, simples interrupções virtuais, mas a educação é movente e não tem repouso, ela dura com a duração de cada um de nós. O aluno acaba o curso e seu trajeto passa, mas não a sua trajetória educativa; essa continua na duração de sua vida. O professor não está retido nem





fixo na escola, ele se move dentro de outro fluxo com outra trajetória que referencia a passagem e o escoamento temporal como dois instantâneos da transição artificialmente captados; e essa transição, a única que é naturalmente experimentada, é a própria duração em forma de memória, mas não memória pessoal, mas memória interior à própria mudança que prolonga o antes no depois e os impede de serem instantâneos que renasceriam incessantemente. Muitas vezes, o aluno retorna à escola na tentativa de reviver suas lembranças, e apesar de encontrar o professor, a sala de aula, nada é mais como antes e é imediatamente percebido como duração sem a qual não teríamos nenhuma ideia de tempo. Essa percepção só pode ser se for intuída.

As ideias de Bergson sobre as diferenças entre o vivo, o orgânico e o construído e morto também são fundamentais para a compreensão desse assunto. Ele explica que o vivo explode de um centro – a árvore que nasce da semente –, e o construído que vai da periferia para o centro juntando e colmatando suas partes. No vivo, as partes são interpenetradas; nossa mão somos nós, apesar de ser diferente e heterogênea de nossos olhos que também somos nós. No construído, as partes podem ser desmontadas, selecionadas, analisadas, parte a parte, pois elas não se interpenetram, elas se encaixam, se sobrepõem. Uma criança que junta as partes de um quebra-cabeça, ao ver construído, diz ter sido ela a autora do desenho quando fez apenas o encaixe; essa é também a diferença entre o construído e o criado, o orgânico continua. Educação como algo vivo não é uma construção e sim uma explosão, que vem de um centro, o professor e seu encontro com aluno na sala de aula, e vai para a periferia, escola, currículos, programas, cronogramas, avaliações, e não o inverso. Por isso a intuição torna-se mecanismo fundamental para o estudo do fenômeno do educar.

Outra tese de Bergson importante para compreensão da intuição é de que sendo a consciência viva, é a maior expressão de vida. Transpondo para educação, o discurso do encontro e a aula, como manifestação da consciência, é vivo também, e deve ser entendido como orgânico, não como algo morto e construído onde podemos analisar as partes que o compuseram, vendo as falas anteriores, os coloniza-

dores, como se o discurso fosse uma parede que é composta de tijolos e poderíamos tirar tijolo por tijolo, palavra por palavra, frase por frase. Assim, todos os discursos são verdadeiros por serem “do ser” e, portanto, reais. Voltaremos a esta questão no capítulo seguinte, onde veremos que a inteligência não tem apenas o papel de separar e analisar, pois a natureza já é assim e a inteligência apenas segue as articulações naturais da realidade. Embora elas estejam divididas em articulações naturais e articulações materiais, essa é a forma que a Ciência positiva penetra num objeto até certo ponto.

A educação, sendo orgânica, explode de um centro, uma ação ou uma intuição. Esse centro é a irrupção atuada, o discurso do professor no diálogo com o aluno. Essa intuição é indizível e sempre nova em cada indivíduo. O resto é análise, é a roupagem, é o esforço para representar, é a linguagem. As palavras formadoras da linguagem não são coladas de fora para dentro, elas brotam de um centro e caem como frutos das árvores para alimentar saberes e dizeres. Bergson (2006b, p. 61), na citação abaixo, diz o que a educação preenche e o que ela pode fazer ao associar uma afetividade a uma percepção.

Nossas afecções internas como nossas percepções externas repartem-se em diferentes tipos. Estes tipos, como os da percepção, são descontínuos, separados por intervalos que a educação preenche. Daí não se segue, de maneira alguma, que na haja para cada tipo de afecção uma localização imediata de um certo gênero um cor local que lhe seja própria. Digamos ainda mais: Se a afecção não tiver essa cor local imediatamente ele não a terá jamais. Pois tudo que a educação poderá fazer será associar á sensação afetiva presente a idéia de uma certa percepção possível da visão e do tato de sorte que uma afecção determinada evoca a imagem de uma percepção visual ou tátil igualmente determinada.

A MEMÓRIA ARTICULADORA

A memória articula a duração e a representação como dois estados da consciência: continuidade vivida, que é a duração, e continuidade artificialmente decomposta, que é a representação.



A representação começa de início sendo impessoal e só pouco a pouco, e à força de induções, ela adota nosso corpo por centro e torna-se nossa representação. Bergson (2006b, p. 83), explicando o reconhecimento das imagens, mostra que nosso corpo é como se fosse também uma imagem.



Tudo deve se passar portanto como se uma memória independente juntasse imagens ao longo do tempo à medida que elas se produzem, e como se nosso corpo, com aquilo que o cerca, não fosse mais que uma dessas imagens, a última que obtemos a todo momento praticando um corte instantâneo no devir em geral. Nesse corte nosso corpo ocupa o centro. As coisas que o cercam agem sobre ele e ele reage a elas. Suas reações são mais ou menos complexas. Mais ou menos variadas, conforme o número e a natureza dos aparelhos que a experiência montou no interior de sua substância. É portanto na forma de dispositivos motores, e de dispositivos motores somente, que ele pode armazenar a ação do passado. Donde resultaria que as imagens passadas propriamente ditas conservam-se de maneira diferentes.

Bergson explica que o passado sobrevive em: mecanismos motores e em lembranças independentes, possibilitando o reconhecimento que também se dá de duas formas – ou pela ação e pelo funcionamento automático apropriado às circunstâncias geralmente pelo hábito, ou por um trabalho do espírito, que recorre ao passado para discernir melhor as ações do presente. Assim, o reconhecimento pode emanar do objeto presente e por movimento, ou emana do sujeito quando é por representações. É evidente que essas representações se conservam e assim o faz em relações contínuas com os mecanismos motores. Por isso Bergson (2006b, p. 84) afirma que

[...] podemos falar do corpo como de um limite movente entre o futuro e o passado, como de uma extremidade móvel que o nosso passado estenderia a todo momento em nosso futuro [...] recolocado no tempo que flui, ele está sempre situado no ponto preciso onde meu passado vem expirar numa ação.

O presente é vocacionado para passar, mas o passado que dá o sentido, e este movimento visa à antecipação do futuro. Considerando que o presente só tem vida na consciência, e por ele está sempre

prestes a ser passado, é que nós o xerocamos rapidamente como valor para futuras ações. O presente referendado é o presente das coisas, dos entes envolventes, e ele se nos apresenta como sucessão, enquanto o espírito é tempo.

Defendemos uma educação singular, centrada na figura do professor que irá auxiliar o processo do aluno ir, pouco a pouco e por força de induções, sendo colocado na representação. E damos maior importância a sua presença, que também pode ser virtual, para que o aluno xeroque, o professor imite-o e se sirva de sua referência para intuir futuras ações.

Para tentar encontrar a intuição, temos que fazer uma leitura vital. Um esforço sempre nesse sentido do centro para a periferia, pelo menos na colocação do problema. Como a pesquisa foi num texto, ela é orgânica. O objeto foi parido, nasceu do centro de um corpo. Por isso vou plantar as hipóteses, adubar os argumentos, regar o discurso, prevenir a praga da memória hábito, que condena tudo ao antigo. Este meu texto vivo, orgânico, repleto de natividade não é como um texto morto, aqueles que vamos recortando fragmentos de autores conhecidos, velhas ideias, e tentando encaixar o novo no antigo e conhecido. Nestes textos mortos temos uma leitura sem espanto e sem emoção. No texto vivo temos de contar com o acaso, suportar os disparates e colher no tempo certo a explicação. Pois só se intui o que é vivo. Numa pesquisa pode haver intuição, mas a maior quantidade de trabalho é análise. Abrir o objeto, isto é, analisa-lo, implica obscurecer a paisagem para fazer aparecer novos horizontes. Se iluminarmos excessivamente o objeto e nos prendermos à visão da luz, facilmente perderemos os horizontes e sem ele não teremos mais figura nem fundo. Pesquisa e objeto se fundem no discurso, já que o objeto representado veio da pesquisa, mas esse movimento troca os planos quando um serve de fundo ao outro. O resultado da pesquisa é a imagem aproximada do objeto. Toda intuição é esforço intelectual para dizer do indizível e explicar suas relações.





A consciência, atormentada por um desejo insaciável de distinguir, substitui o símbolo pela realidade, ou não percebe a realidade senão através do símbolo. Como o eu, assim refractado, e por isso mesmo subdividido, se presta infinitamente melhor às exigências da vida social em geral e da linguagem em particular, ela prefere-o, e perde pouco a pouco de vista o eu fundamental. Para reencontrar este eu fundamental, tal como uma consciência inalterada o percepcionaria, torna-se necessário um vigoroso esforço de análise, pelo qual se isolarão os fatos psicológicos internos e vivos da imagem em primeiro lugar refratada, e depois solidificada no espaço homogêneo. (BERGSON, 1927, p. 90)

Ao entender a consciência como suprassensível (morta), parece que algumas teorias pedagógicas terminam organizando a escola sem prazer, para desencarnados; é uma escola insensível, apertada, triste, subordinada a uma disciplina dura e lógica, com um controle do tempo voltado para a produção e o controle. Tudo é tarefa e dever e retira o gozo da educação, o surto estético dos sentidos dado pelo aprender. Não há lugar para o indivíduo na escola. Ela é voltada para grupos e conceitos. Ao retirarem o corpo da consciência, tiram do aluno e do professor o entusiasmo e a vida também. Igual ao texto que sempre buscamos encaixar o novo no velho, o aluno nunca é um indivíduo irrepitível, ele é sempre encaixado em uma classe, ideologia, etnia ou qualquer roupagem conhecida, para não nos espantarmos com a novidade e o acaso de uma pessoa.

Talvez por isso aquele que faz sucesso no mundo acadêmico seja meio masoquista; é que aprendeu a ter prazer com o desprazer, ou com a negação do prazer e com o insípido.

O MÉTODO DA INTUIÇÃO

O método da intuição é rigoroso e preciso. Bergson (2006d, p. 3) diz “que o que mais faltou à filosofia foi a precisão”. E vai mostrando a complexidade, rigor e precisão do seu método. Portanto, quando comparamos esse método com um esforço semelhante a um parto, falo sobre as dores que cercam tal empenho.

O que chamamos ordinariamente um fato não é a realidade tal como apareceria a uma intuição imediata, mas uma adaptação do

real aos interesses da prática e às exigências da vida social. A intuição pura, exterior ou interna, é a de uma continuidade indivisa. Nós nos fracionamos em elementos justapostos, que correspondem aqui a palavras distintas, ali a objetos independentes. Mas, justamente porque rompemos assim a unidade de nossa intuição original, sentimo-nos obrigados a estabelecer entre os termos disjuntos um vínculo, que já não poderá ser senão exterior e superposto. À unidade viva, nascida da continuidade interior, substituímos a unidade factícia de uma moldura vazia, inerte como termos que ela mantém unidos.

Em outras palavras, se a metafísica não é mais que uma construção, há várias metafísicas igualmente verossímeis, que se refutam consequentemente umas as outras, e a última palavra caberá a uma filosofia crítica que toma todo o conhecimento por relativo e o âmbito das coisas por inacessível ao espírito. Tal é, com efeito, a marcha regular do pensamento filosófico: partimos daquilo que acreditamos ser a experiência, procuramos diversos arranjos possíveis entre os fragmentos que a compõem aparentemente, e, diante da fragilidade reconhecida de todas as nossas construções, acabamos por renunciar a construir. Mas haveria um último empreendimento a tentar. Seria ir buscar a experiência em sua fonte, ou melhor, acima dessa virada decisiva em que ela, infletindo-se no sentido de nossa utilidade, torna-se propriamente experiência humana.

Bergson (2006d) considera que esse método apresenta, na aplicação, dificuldades consideráveis e que não cessam de renascer, porque ele exige, para a solução de cada novo problema, um esforço inteiramente novo. Ele aconselha a renunciar a certos hábitos de pensar e mesmo de perceber mas esta é só a parte negativa do trabalho a ser feito. E, quando a fizermos – quando nos colocamos naquilo que chamávamos a virada da experiência quando aproveitamos a nascente claridade que, ao iluminar a passagem do imediato ao hotel, dá início à aurora de nossa experiência humana –, resta ainda reconstituir, com elementos infinitamente pequenos que percebemos da curva real, a forma da própria curva que se estende na obscuridade atrás deles. Nesse sentido, a tarefa do filósofo, tal como a entendemos, assemelha-se em muito à do matemático que determina uma função partin-



do de uma diferencial. O procedimento extremo da pesquisa filosófica é um verdadeiro trabalho de integração.

Enfim, Filosofia é educação num sentido radical; é preciso uma viragem na experiência para aproveitar a claridade que ao iluminar a passagem do imediato ao hotel, dá início à aurora. Hospedamos provisoriamente essa experiência nova para que possamos trabalhar as sombras que vêm atrás dela. A tarefa de educar é semelhante a do filosofar, é preciso reeducar os sentidos para perceber além da utilidade, do imediatismo que nos cerca. A inteligência, por ser discursiva, deforma a percepção modificando o real aos interesses práticos e a uma espacialização, a uma descontinuidade. A intuição corrige essa deformação, dá precisão à percepção e evita que a inteligência trabalhe contra si mesma. Assim, o método da intuição é ferramenta indispensável no educar, pois não basta desenvolver a inteligência, mas conduzi-la em direção da vida, o que é também um trabalho de integração.

Mas, se a metafísica deve proceder por intuição, se a intuição tem por objeto a mobilidade da duração e se a duração é de essência psicológica, não iremos nós encerrar o filósofo na contemplação exclusiva de si mesmo? Não irá a filosofia consistir em se olhar simplesmente viver, “como um pastor sonolento olha a água correr”? Falar assim seria voltar ao erro que não cessamos de assinalar desde o começo desse estudo. Seria desconhecer a natureza singular da duração, ao mesmo tempo que o caracter essencialmente ativo da intuição metafísica. Seria não ver que apenas o método de que falamos permite ultrapassar não só o realismo como também o idealismo, afirmar a existência de objetos inferiores e superiores a nós, ainda que num certo sentido, interiores a nós, fazê-los coexistir uns com os outros sem dificuldade, dissipar progressivamente as obscuridades que a análise acumula em torno dos grande problemas. Sem abordar aqui o estudo desses diferentes tópicos, limitemo-nos a mostrar como a intuição de que falamos não é um ato único, mas uma serie indefinida de atos todos do mesmo gênero, sem duvida, mas cada um de uma espécie muito particular, e como essa diversidade de atos corresponde a todos os graus do ser. (BERGSON, 2006d, p.213)



O TEMPO KAYRÓS E SENTIDO DO EXISTIR EDUCATIVO

A filosofia de Henri Bergson aponta para uma pedagogia que entenderá a consciência como algo vivo que goza e se distrai; ela percebe o inteiro e contínuo. Para tanto, necessita da intuição para ver que cada problema é sempre novo e nada do aprendido auxiliará para esse novo problema, podemos pressupor que uma escola bergsoniana tenha reservado um tempo mais heterogêneo e lúdico, onde o prazer seja fundamental na aprendizagem, já que o gozo é uma estratégia fundamental da vida sobre a morte. Ter prazer com o manejo da linguagem, desde a poética até as matemáticas, devem ser os objetivos de uma educação com base filosófica bergsoniana. O prazer e a criatividade formam o binômio para uma educação de indivíduos que entendam o novo e respeitem as diferenças, afinal ela é o comum, já que somos irrepetíveis.

Diante das exigências da contemporaneidade, uma educação para o desapego irá possibilitar ao indivíduo adaptar-se a mudanças bruscas e radicais, a conviver na intimidade do acaso. E isso não é nada de novo, ou é tudo sempre novo, como sempre é na vida.

Não estamos apregoando uma escola sem disciplina e obrigações; estamos propondo uma escola bergsoniana, onde exista tempo para o ócio, para a reflexão, e o entusiasmo tenha valoração igual a bom desempenho. A distração e vitalidade são equivalentes à organização e disciplina, e a alegria é equivalente ao esforço. Uma escola onde, como diria Bergson, as perguntas tenham valor lógico e possam ser entendidas como verdadeiras ou falsas, e os alunos abandonem aquele hábito infantil de tentar responder qualquer asneira que é perguntada pelo professor.

E sobre a frequência, considerar mais importante que as horas vividas em sala de aula àquilo que se viveu nessas horas. A intensidade e a graduação, a quantidade de matizes que se pode dar e perceber dos assuntos e questões versados em sala.

Nessa sociedade de controle, que a cada dia exige mais controle, e tenta transformar cada pessoa em uma câmara de vigilância, ou, como se dizia antes, dedo duro, construímos pessoas cada vez mais



isoladas. É preciso diante da aridez do convívio e desse deserto de afetos, que haja incentivo a uma intensa vida interior, de corações generosos, para subverter essa perversa ordem de máquina, de corpo fabricado, de conversa sem rosto nos bate-papos virtuais, na total falta de compromisso e de viço dos nossos decadentes dias.

A Pedagogia no seu fazer termina considerando que o cérebro humano pode armazenar conhecimentos e abarrotar os currículos e programas de conteúdos, como se pudesse ser o cérebro humano um buraco sem fundo ou uma conta bancária onde queremos colocar sempre mais, para que possamos gastar mais, e não é bem assim que funcionam as percepções e lembranças (de palavras), quando a tarefa é reconquistar no presente uma influência perdida ou para prolongá-la. Os equívocos da educação parecem então decorrentes de equívocos dos procedimentos científicos nas confusões de falsos problemas.

A educação sobre o ponto de vista da duração irá sempre preencher lacunas de tipos descontínuos de percepções externas e afecções internas, e não o contrário às percepções e sensações submetidas sempre a uma educação adestradora um condicionamento que é um misto mal resolvido.

Mas toda percepção prolonga-se em ações nascente; e, a medida que as imagens, uma vez percebidas, se fixam e se alinham nessa memória, os movimentos que as continuam modificam o organismo, criam no corpo disposição novas para agir. Assim se forma uma experiência de uma ordem bem diferente e que se deposita no corpo, uma série de mecanismos inteiramente montados com reações cada vez mais numerosas e variadas às excitações exteriores, com replicas prontas a um número incessantemente maior de interpelações possíveis. (BERGSON, 2006b, p 88)

É por tateio, por patinação, que se consegue coordenações motoras com as respostas correspondentes de localizações precisas, o acerto entre a sensação afetiva e sua resposta. É assim no terreno do psiquismo e também no do ensino aprendizagem, onde o erro pode orientar a aprendizagem e ele não deveria ser motivo de punição, para que a correção seja sempre uma alegria, animação para estimular infinitas tentativas de acerto e aperfeiçoamento, que, em primeira e úl-



tima instância, é uma boa educação aquela que torna as ações mais precisas e faz brotar formas diversas de ser e pensar.

Em primeiro lugar, parece que a localização de uma sensação afetiva num lugar do corpo exige uma verdadeira educação. Um certo tempo decorre antes que a criança consiga tocar com o dedo o ponto preciso da pele onde foi picada. O fato é incontestável, mas tudo o que se pode concluir daí é que um tateio é necessário para coordenar as impressões dolorosas da pele, que dirige os movimentos do braço e da mão. Nossas afecções internas, como nossas percepções externas, repartem-se em diferentes tipos. Esses tipos, como os da percepção, são descontínuos, separados por intervalos que a educação preenche. (BERGSON, 2006b, p. 61)



Daí a importância da educação, pois ela faz parte do complexo de percepção do indivíduo, ela vai preenchendo as lacunas até perceber e se constituir uma aprendizagem, ou como movimento reflexo, escrever e andar, ou como representação, ler e compreender. A educação é para um corpo; grupo não tem corpo. A referência ao corpo discente ou docente é metáfora, representação, conceito, imóvel.

E agora, mais do que antes, o avanço tecnológico exige uma estratégia pedagógica onde os problemas sejam mais bem colocados em suas diferentes naturezas, não como mistos mal resolvidos. Não há estratégia que freie ou desfaça um ritmo decadente em aceleração rápida, mas podemos torná-lo mais suportável para a vida que se leva. O texto de Bergson (2006b, p. 264), abaixo, resume muito bem este capítulo.

Nosso corpo é um instrumento de ação, e somente de ação. Em nenhum grau em nenhum sentido, sob nenhum aspecto ele serve para preparar, e muito menos explicar, uma representação. Em se tratando da percepção exterior há apenas uma diferença de grau, então de natureza, entre as faculdades ditas perceptivas do cérebro e as funções reflexas da medula espinhal. Enquanto a medula transforma os estímulos recebidos em movimentos mais ou menos necessariamente executados, o cérebro em relação com os mecanismos motores mais ou menos livremente escolhidos; mas o que se explica pelo cérebro em nossas percepções são nossas ações começadas ou preparadas, ou sugeridas, e não nossas percepções mesmas. Em se tratando de lembranças o corpo conserva hábitos motores capazes de desempenhar de novo o passado: pode retomar atitudes em que o passado irá se inserir; ou ainda, pela repetição

de certos fenômenos cerebrais que prolongam antigas percepções, irá fornecer a lembrança ponto de ligação com o atual, um meio de reconquistar na realidade presente uma influência perdida: mas em nenhum caso o cérebro armazenará lembranças ou imagens. Assim, nem na percepção nem na memória, nem com mais razão ainda, nas operações superiores do espírito, o corpo contribui diretamente para a representação.



HENRI BERGSON, O DEMOLIDOR DA CULTURA

Ao demonstrar que o que existe dura, é irrepetível, Bergson realiza a crítica mais violenta à cultura e demonstra que a memória tem papel ativo, mas o conhecimento anterior é apenas uma roupagem à novidade. A prática de análise apenas diz das coisas o que elas não são; é o modo de pensar ao jeito cinematográfico e faz com que só percebamos a superfície das coisas. Para Bergson, matéria é um conjunto de imagens e tem uma existência situada no meio caminho entre a coisa e a representação. Bergson entendia que René Descartes atirou a matéria para muito longe do espírito, a “re extensa” coincide com o espaço geométrico. Por outro lado, George Berkeley aproximou tanto a matéria do espírito que a jogou dentro dele, e as coisas só existiriam se fossem pensadas. Diferentemente deles, todo o esforço bergsoniano é devolver o lugar devido da matéria que é muito mais do que a representação dos idealistas e muito menos do que a coisa dos realistas. Ele trata do pensamento, comparando-o ao mecanismo cinematográfico como um magnífico recurso didático para mostrar como nosso modo habitual de falar se rege pelo nosso modo de pensar, e ele nos leva a becos sem saída e lógicos, nos quais nos embrenhamos confusamente porque sempre nos seria facilitado sair deles bastando renunciar ao modo cinematográfico de nossa inteligência, filmar a nós mesmo e o mundo.

Matéria ou espírito, a realidade apareceu-nos como um perpétuo devir. Ela se faz ou se desfaz, mas não é nunca algo já feito. Tal é a intuição que temos do espírito quando afastamos o véu que se interpõe entre nossa consciência e nós mesmos. É assim também que a inteligência e os próprios sentidos nos mostrariam a matéria se obtivesse dela uma representação imediata e desinteressada. Mas, preocupada antes de

tudo com as necessidades da ação, a inteligência, tal como os sentidos, limita-se a tomar de longe em longe vistas instantâneas e, por isso mesmo imóveis do devir da matéria. Regrado-se por sua vez, pela inteligência, a consciência vê na vida interior o que é já feito e é só confusamente que a sente fazer-se. Assim se desprendem da duração os momentos que nos interessam e que colhemos ao longo do percurso. Apenas eles retemos. E temos razão em fazê-los, enquanto apenas a ação está em causa. Mas quando, especulando sobre a natureza do real, ainda o olhamos do modo pelo qual nosso interesse prático nos pedia para olhá-lo, tornamo-nos incapazes de ver a evolução verdadeira, o devir radical. Do devir percebemos apenas estados da duração, instantes, e, mesmo quando falamos de duração e de devir, é em outra coisa que pensamos. Tal é a mais marcante das duas ilusões que queremos examinar. Consiste em acreditar que se pode pensar o instável por intermédio do estável, o movente por meio do imóvel. A outra ilusão é parente próximo da primeira. Tem a mesma origem provém, ela também, de transportarmos para especulação um procedimento feito para a prática. Toda a ação visa obter um objeto do qual nos sentimos privados ou então criar algo que ainda não existe. Nesse sentido muito particular, preenche um vazio e vai do vazio para o pleno, de uma ausência para uma presença do irreal para o real. Aliás, a irrealidade da qual se trata aqui é puramente relativa à direção na qual se engajou nossa atenção, pois estamos imersos em realidades e delas não podemos sair; só que, quando a realidade presente não é aquela que procurávamos, falamos de ausência da segunda ali onde constatamos a presença da primeira. Expressamos assim o que temos em função do que gostaríamos de obter. Nada mais legítimo no território de ação. “Mas queiramos ou não, conservamos esse modo de falar, e também de pensar, quando especulamos sobre a natureza das coisas independente do interesse que tem para nós”. (BERGSON, 2005a, p. 295)

Aqui, Bergson faz um desmonte dos procedimentos metodológicos de pesquisa viciados pela inteligência no desembarque de qualquer coisa no lugar do vazio para ir dele para o pleno, e não admite a impossibilidade de pensar o instável por meio de um imóvel; o conceito é insuficiente para apreender o real.

Fazendo uma leitura bergsoniana da primeira antinomia kantiana, percebemos que, para fazermos juízos apodítico, é necessário aquilo que Kant (2001) chamou de determinação objetiva, ou seja, é preciso que o objeto tenha tamanho, e suas dimensões possam ser determinadas, pois não podemos pensar o infinitamente grande, nem





o infinitamente pequeno, daí ele ser o filósofo da finitude. O conceito é uma superfície e ele é indispensável para vestir o mundo. Sem medir não podemos costurar as roupas; o cientista quantitativo é uma costureira, ou melhor, um estilista, mas o vestido não sabe dançar sozinho, só um corpo vivo vai à festa, de vestido, é claro. Sua cor, sua temperatura, seu fluir participam da festa da vida, só o corpo vivo pulsa. Kant colocou os limites espaciais à inteligência, que está voltada para o espaço, mas esses são os limites da análise, porque não servem para a vertigem; por isso o Kant da *Crítica do juízo* é tão diferente do da *Crítica da razão pura*.

Essa divisão da consciência é didática, ela não atua assim; sempre há vertigem na análise, e análise no surto estético. Sempre há uma alegria em descobrir o x da equação; sem isso, a matemática fica insuportável. Parece que Bergson uniu o que Kant havia separado.

Se a vida é um oceano e a inteligência algo que se solidificou, dentro desse oceano, ela (a inteligência) sempre estará molhada, haverá sempre um resíduo de vida na morte; assim, se a consciência enche a matéria de indeterminação ao penetrá-la, fazendo-a vida, há sempre indeterminação no conhecimento gerado pela inteligência.

Torna-se, portanto evidente que, fora de toda representação simbólica, o tempo nunca adquirirá para nossa consciência o aspecto de um meio homogêneo, onde os termos de uma sucessão se exterioriza relativamente uns aos outros. Mas chegamos naturalmente a esta representação simbólica apenas pelo simples fato de uma série de termos idênticos a si próprio, porque pensamos na identidade do objeto exterior, o outro específico, porque a adição deste termo dá origem a uma nova organização do conjunto. Daí a possibilidade de desdobrar no espaço, sob a forma do movimento. Aqui temos perfeitamente uma série de termos idênticos entre si, já que se trata sempre do mesmo móvel; mas, por outro lado, a síntese efetuada pela nossa consciência entre a posição atual e o que a nossa memória chama as posições anteriores faz que essas imagens se penetrem se completem se continuem de alguma maneira umas às outras. Logo, é por intermédio do movimento, sobretudo, que a duração adquire a forma de um meio homogêneo e o tempo se projeta no espaço. (BERGSON, 1927, p. 87)

Na alma humana só há progressos, e nossos próprios sentimentos são um ser que vive – nasce, cresce e morre –, isso porque a duração em que vive é feita de momentos que se interpenetram, e quando isolamos um momento de outro, fazemos perder sua cor e brilho e ficamos diante de uma sombra de nós mesmos. Bergson (1927 p. 105) assim explica:

Com efeito, a consciência adverte-nos de que a maioria das nossas ações se explica por motivos. Por outro lado, não parece que determinação signifique aqui necessidade, já que o senso comum crê no livre arbítrio. Mas o determinismo, iludido por uma percepção da duração e da causalidade, que criticaremos em por menor um pouco mais adiante, considera como absoluta a determinação dos fatos de consciência uns pelos outros. Assim nasce o determinismo associacionista, hipótese a favor da qual se evocar o testemunho da consciência, mas que pode ainda aspirar um rigor científico. Parece natural que este determinismo, de alguma maneira aproximativo, este determinismo da qualidade procura apóia-se no próprio mecanicismo que sustém os fenômenos da natureza: este emprestaria àquele o seu caráter geométrico, e a operação beneficiaria conjuntamente o determinismo psicológico, que passaria a ser mais rigoroso e o mecanicismo físico, que se tornaria universal. Este começo de prova experimental basta amplamente para aquele que, por razões de ordem psicológica, já admitiu a determinação necessária dos nossos estados de consciência pelas circunstâncias em que se produzem. Por isso, já não duvida em considerar a peça que se representa no teatro da consciência como tradução, sempre literal e servil, de algumas cenas que as moléculas e os átomos da matéria organizada executam. O determinismo físico em que se desemboca não é mais que o determinismo psicológico, procurando autoverificar-se e fixar seus próprios contornos, mediante um apelo às ciências da natureza.

Com isso, este filósofo desmonta a cultura e defende a intuição como método, pois seria um erro pensar que pela evolução de certas ciências com esses postulados, principalmente, a lei da não contradição – que não implica nenhuma hipótese especial sobre a natureza do que se deverá dar, nem do que permanecerá constante –, não são assim indispensáveis a qualquer investigação científica. Para que certo estado num sistema possa ser previsto, é necessário que algo aí se





consERVE numa quantidade constante através de uma série de combinações. Cabe à experiência pronunciar sobre a natureza desse algo e se isso se dá em todos os sistemas e se prestam aos cálculos. Quando se trata de ciências humanas é bom lembrar que nenhum ser vivo volta atrás, e um retrocesso dessa forma se torna ininteligível no campo dos fatos da consciência; uma sensação basta prolongar-se para tornar-se insuportável. O mesmo não continua sendo o mesmo, ele aumenta com todo o seu passado. Encontramos em Mário Quintana um poema para o destino do rio do tempo, e do homem devorador de tempo.

Deixa-me seguir para o mar

Tenta esquecer-me...
Ser lembrado é como evocar
Um fantasma...
Deixa-me ser o que sou,
O que sempre fui, um rio que vai fluindo...
Em vão, em minhas margens cantarão as horas,
Me recamarei de estrelas como um manto real,
Me bordarei de nuvens e asas,
Às vezes virão a mim as crianças banhar-se...
Um espelho não guarda as coisas refletidas!
E o meu destino é seguir... é seguir para o Mar,
As imagens perdendo no caminho...
Deixa-me fluir, passar, cantar...
Toda tristeza dos rios
É não poder parar!

Mário Quintana (1986)

Este poema também ilustra o desapego; não há como as águas se apegarem às margens, seu destino é o mar. Assim, uma educação para o desapego deve ensinar as pessoas a aceitarem ser o que são, e semelhantes a um rio, seguirem fluindo para seu destino. A filosofia da Pedagogia da Duração inicia-se em saber-se rio.

O RIO DO TEMPO, O HOMEM: UM ANIMAL DEVORADOR DE TEMPO



VIDA CONSCIENTE E VIDA INCONSCIENTE

229

Entendo que o livro de Bergson, *A evolução criativa*, publicado pela primeira vez em 1907, trata da atividade do elã vital, da queda do ser em ente, em ser-sendo. A vida inconsciente é justa com a vida, o beija-flor parece fazer parte da flor, ele e a flor são um só, ele está ali na hora certa, no tempo oportuno, seu tempo é *kayrós*. Nós que vivemos a consciência adquirimos uma vida maior que a vida; não seguimos o fluxo do rio do tempo, como os peixes no rio. Nós nos projetamos para além de *kayrós*, para o futuro, atravessamos os limites do agora. E, junto com a má fé, o projetar-se é uma das fisionomias da consciência.

Só que isso é uma alucinação, não vivemos mais que nosso corpo, mas somos devoradores de tempo, o presente não basta, voamos para o futuro. Essa expansividade também gera uma contrariedade, pois a parte da consciência que se expande (a inteligência) busca fora o que só encontrará dentro. Ela busca a si mesma; nunca encontrará fora, no espaço, então vive contrariada. Mas existe uma franja, uma parte pouco usada da consciência (a intuição), que realiza o mergulho no rio do tempo, reencaixando a vida nela mesma.

Como nos expandimos para além da vida, sentamos num banco virtual em um mundo morto para esperá-la, afinal, só se vive uma vida. Esse projetar-se substitui a própria vida pela espera; assim, além de contrariados e alucinados, somos também ansiosos na natureza educativa, ou melhor, deseducativa e viciada do nosso espírito que busca fora o que só é possível no interior da consciência. Ao ultrapassar a linha do presente, *kronos* manda seus carrascos, que nos des-

troem minuto a minuto, de suspiro em suspiro, até o último. Fora do aconchego de *kayrós*, nosso corpo e nosso espírito desmoram com horas, dias, meses e anos que passam desesperando-nos, porque sem pouso ficamos inadaptados; em *kayrós* não há minutos nem instantes, somente vertigem.

Devoramos o tempo com uma imensa boca sem estômago, ou com estômago operado, onde foi retirada uma parte significativa, portanto sem apetite. Com meia digestão, nos desnutralizamos, e desidratados viramos ipês amarelados pelo tempo, devoradores de tempo nos tornamos.



CRIAR E CRESCER

Bergson explica e reexplica a relação entre consciência e matéria. Para ele, a matéria é um conjunto de imagens e duração, espírito e vida são sinônimos. Consideramos importante citar o texto de Bergson (2005a, p. 292), que se encontra mais adiante, para compreendermos porque ele dizia que a maioria dos nossos atos cotidianos praticados como se fossem reflexos e que por inércia ou moleza abdicamos muitas vezes de nossa liberdade, e nas circunstâncias mais graves, quando recorremos a mestres e amigos cedendo às razões que eles apresentam, pensamos agir livremente e somente quando refletimos posteriormente é que percebemos o erro.

Também é comum agirmos conforme uma força interior que sobe à superfície e faz arrebentar preconceitos, cedendo a um impulso irresistível, verdadeira efervescência opera-se nas profundezas do eu, mesmo contra argumentos razoáveis ou justapostos e daí a tensão crescente de sentimentos e ideias a que não queríamos dar atenção alguma. Repentinamente eles emergem das profundezas obscuras do nosso ser para a superfície com toda força, e quando procuramos entender nosso ato, o julgamos severamente porque não encontramos razão para ele. Mas aí está a melhor das razões, porque agimos sob o impulso de uma paixão, então não agimos livremente; mas se o ato praticado corresponder aos nossos sentimentos e pensamentos de nossas mais íntimas aspirações, aqueles que nem a nós mesmos

queremos revelar, esses atos, por mais inadequados que pareçam, são o resumo de toda uma experiência passada e talvez recalçada a nossa ideia mais íntima de felicidade e de honra, então estaremos agindo livremente. Ele é uma inspiração de justiça ou de plenitude inteiramente nossa, ou então vem de Deus, porque somente nessas profundezas é que se pode originar a prova de que Deus age em nós.

Em resumo, somos livres quando nossos atos emanam da nossa personalidade inteira e em vão se objetará que é influência de um bom ou mau caráter, esquecendo que nosso caráter somos nós mesmos. Um ato livre nessa dimensão é muito raro e privilégio de alguns momentos excepcionais da nossa vida; é a vida própria da pessoa que cumpre seu destino. Bergson faz uma doutrina psicológica da liberdade mais do que uma metafísica da liberdade. Evidentemente que os estados profundos da consciência se articulam com o cérebro, porém, o destino da consciência nem por isso está ligado ao destino do cérebro, porque ela é a própria liberdade.

A consciência é distinta do organismo que ela anima, ainda que sofra algumas de suas vicissitudes. Como as ações possíveis, das quais um estado de consciência contém o desenho, recebem a todo instante, nos centros nervosos, um começo de execução, o cérebro realça a todo instante as articulações motoras do estado de consciência; mas isso se limita à interdependência da consciência e do cérebro: o destino da consciência nem por isso está ligado ao destino da matéria cerebral. Enfim a consciência é essencialmente livre; ela é a própria liberdade, mas não pode atravessar a matéria sem pousar sobre ela, sem se adaptar a ela: essa adaptação é o que se chama intelectualidade; e a inteligência, voltando-separa a consciência atuante, isto é, livre, a faz naturalmente entrar nos quadros os quais costuma ver a matéria se inserir. Perceberá, portanto sempre a liberdade sob a forma de necessidade; sempre negligenciará a parte da novidade ou de criação inerente ao ato livre, sempre substituirá a ação mesma por uma imitação artificial, aproximativa, obtida compondo o antigo e o mesmo com o mesmo. Assim, aos olhos de uma filosofia que se esforça por reabsorver a inteligência na intuição, muitas dificuldades se desvanecem ou se atenuam. Mas uma tal doutrina não facilita apenas a especulação. Dá-nos também mais força para agir e para viver. (BERGSON, 2005a, p. 292)





Embora a consciência seja livre e, portanto, distinta do organismo, inclusive no seu destino, ela visa um ato em direção a algo, mas só atravessa a matéria aterrissando no aeroporto, que é o nosso corpo. Essa descida parece ser alucinadora para a própria condição de liberdade que apenas tinha o desenho das ações, e o começo da execução não é a execução mesma, inteira, realizada no pouso até a parada dos motores.

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA DURAÇÃO

Na educação, lidamos com consciências do aluno e do professor; lidamos com projetos e projetar, que é também ensinar. O professor já está lá no futuro quando se propõe a ensinar alguém a ler, ele já está lá lendo com o aluno que ainda não sabe ler, e se ele não tiver essa alucinação, não encara essa tarefa. Quanto mais alucinado, melhor professor será na sala de aula, que é seu aeroporto.

Os entes educativos no encontro trocam apoios no espaço e no tempo do encontro, sempre levando uma carga contagiante capaz de contaminar e modificar as resistências até a morte do casulo para o nascimento das asas. Nesse processo, tanto a inteligência como a intuição estão excitadas.

Então a alucinação e a intuição são os perfis da consciência, que destacamos aqui para a educação.

Esta alucinação não é uma demência nem produto de alucinógenos provocados para livrar-se da consciência; ela é inerente à consciência que é livre para projetar-se para além, e ao fixar-se num horizonte, perde o fluxo do rio do tempo. É isso que provoca miragens e ilusões. Inclusive, essa alucinação pode ser fruto de evocações de imagens passadas acrescidas de imaginação que complementa um texto razoável para o entendimento, embora a ilusão seja tenaz e modificará continuamente o texto onde as ausências seriam faróis iluminando determinados vazios indicadores de falta de chão para o texto.

O absurdo não salta aos olhos porque não existe objeto particular que não se possa supor abolido ou acuado, o próprio homem advém de um escapamento de um obstáculo, ou seja, de uma liberdade.

Bergson, ao esclarecer sua tese sobre a evolução, filosofa lindamente sobre o aparecimento do homem e da consciência como produto de um movimento vital que passou livremente via impulsão e tomou a forma humana.

Do nosso ponto de vista, a vida aparece globalmente como uma onda imensa que se propaga a partir de um centro e, que na quase totalidade de sua circunferência, se detém e se converte em oscilação no lugar: num único ponto o obstáculo foi forçado, a impulsão passou livremente. É essa liberdade que é registrada pela forma humana. Por toda outra parte que não no homem, a consciência viu-se acuada contra um beco sem saída; apenas com o homem ela prosseguiu seu caminho. O homem continua portanto indefinidamente o movimento vital, ainda que não arraste consigo tudo o que a vida carregava em si. Em outras linhas de evolução caminharam outras tendências que a vida implicava, das quais o homem sem dúvida conservou algo, uma vez que tudo se compenetra, mas das quais só conservou pouca coisa. Tudo se passa como se um ser indeciso e esfumado, que podemos chamar como quisermos homem ou super-homem, houvesse procurado se realizar e só o tivesse conseguido abandonando no caminho uma parte de si mesmo. (BERGSON, 2005a, p. 288)

A consciência no homem é a inteligência. A intuição caminha no sentido da vida, são direções opostas do trabalho consciente, elas se encontram pelo movimento da matéria; seríamos mais perfeitos “se essas duas formas da atividade consciente se desenvolvessem juntas.”

A intuição é a parte que pode ajudar a inteligência na sua busca por si. O instinto e a intuição sempre auxiliam a inteligência em sua busca alucinada; quando ela procura objetos para a utilidade, é o instinto que encontra; quando ela procura a si ou vagueia desinteressada, é a intuição que faz isso. Esse movimento é sempre o mesmo e único. Aqui separamos para melhor explicá-lo; toda vez que a inteligência procura algo no espaço, está procurando a si também.

O voo alucinante da aprendizagem não pode se fundar totalmente na lógica, pois lida com consciências e a consciência é livre, a liberdade não advém de leis e causalidades, por isso, nesse voo é preciso vertigem. Que graça teria voar sem arrepio? A indústria aeronáutica produz jatos e arrepios, a Ciência avança na investigação graças à



vertigem. O surfista enfrenta o risco em busca dessa vertigem e arrepios.

A EXPLICAÇÃO BERGSONIANA

Dirigida pela inteligência, nossa consciência vê na vida interior o que já foi feito, isto é, o passado, e somente confusamente sentimos o que fazemos.



Arnoud François (2008) explica que a vida não é o que a consciência encontra à sua frente, mas que ela é consciência de sua essência, e isso de um ponto de vista metafísico e não gnosiológico, pois ela é duração. Dizer da vida que ela é duração – e nesse sentido consciência – é, portanto, adotar imediatamente certa posição não somente quanto ao que ela é, mas bem quanto aos meios de conhecê-la. Desprezamos da duração apenas os momentos que nos interessam para a ação que está em causa. Assim, mesmo quando falamos de duração é sempre em outra coisa que de imediato ou mesmo atual estamos pensando. Evidente que estamos pensando com Bergson que considera como duas as grandes ilusões: acreditamos que podemos pensar o instável por intermédio do estável e acreditamos que podemos pensar o movente através do imóvel. É por isso que nos iludimos pensando que podemos transportar para a especulação procedimentos feitos pela prática e para a prática. Toda nossa motivação de pesquisa visa sempre criar algo novo ou fabricar um objeto de que nos sentimos privados. Queremos sempre ir do vazio para o pleno, de uma ausência para uma presença, do virtual para o real. E essa ausência pode ser apenas o defrontamento com uma realidade diferente da que procurávamos e, assim, diante dela denominamos de ausência do que temos em função do que gostaríamos de ter, talvez pelo costume de fugirmos sempre do que somos para aquilo que pensamos ser e isso não é nada mais nada menos do que o próprio jeito essencialmente prático e praticante de sermos.

Como educação é uma atividade prática, ela corresponde sempre a uma determinada decepção em relação às nossas expectativas determinadas, mas essa decepção que nos apresenta como desordem é

apenas a presença de uma ordem que não se oferece ao interesse para desmontar uma concepção radicalmente falsa que implica, segundo Bergson, a concepção da negação, do vazio e do nada. Mas essa é uma ideia estritamente filosófica que somente nos interessa apenas enquanto problema angustiante e são questões que não podemos fixar sem sermos tomados de vertigem.

Quando nos damos conta da solidariedade que nos liga ao resto do universo, todas as nossas questões se fundem em uma questão metafísica da qual nunca podemos nos furtar.

Todos os seres vivos se tocam e todos cedem ao mesmo e formidável impulso. O animal encontra seu ponto de apoio na planta, o homem cavalga na animalidade e a humanidade inteira, no espaço e no tempo, é um imenso exército que galopa ao lado de cada um de nós, na nossa frente e atrás de nós, numa carga contagiante, capaz de pulverizar todas as resistências e franquear muitos obstáculos, talvez mesmo a morte. (BERGSON, 2005a, p. 293)

Neste livro o objeto foi desenhado por uma espécie de descida, e essa descida por uma interrupção de uma subida, de mergulhos, e estes por um crescimento quando conseguirmos um princípio que é, em resumo, uma criação. Então foi visto sempre a mesma questão: educação é mudança e por que não pode deixar de ser? Porque educação é um ser vivo e, portanto, está sujeita às leis da vida, que é criar e evoluir. Como um ser movente a educação não pode ser construída ou montada como uma engrenagem, ela tem de ser intuída.

É fundamental separar Ciência da experiência humana. A Ciência é apenas uma experiência humana, mas não a experiência humana. O importante não é o que acontece com cada um de nós, mas como reagimos aos acontecimentos. Espinosa sentenciava que nada é bom ou ruim em si mesmo, somos nós quem damos sentido, bom ou ruim, às coisas e acontecimentos. Neste sentido, Bergson (2005a, p. 291) diz que “[...] uma filosofia de intuição será a negação da ciência, cedo ou tarde será varrida pela ciência, caso não se decida a ver a vida do corpo ali onde realmente está, no caminho que leva à vida do espírito.”



“O coração tem razões que a razão não conhece: percebe-se isso em mil coisas.” (PASCAL, 1984, p. 107) Este filósofo percebia a racionalidade do reconhecimento pela razão, de que existe uma infinidade de coisas e fatos que a ultrapassam. E entre esses fatos, o próprio mistério do pensamento.



Em Educação, a coisa, *res*, é o ser humano, é uma pessoa, o fato é a experiência humana em sua totalidade sempre irrepetível. O ato educativo atinge toda a humanidade, portanto, é um ato de desespero. Por isso, parece ser estratégica uma educação que vise o indivíduo. Políticas educacionais que oferecem objetos, tecnologias e fatos que visam melhorar a educação não levam em conta esse princípio de Pascal.

O telefone público, o computador, essas *res*, podem afetar cada aluno de maneira inesperada; às vezes eles destroem a coisa nova e estranha a eles. As peças mais importantes do jogo da aprendizagem são o professor e o aluno. E o professor é aquele que as políticas públicas educacionais deveriam visar, pois ele é um funcionário do Estado, e sendo assim, é a peça mais dócil e sensível a uma nova postura educacional. O treinamento dos professores às novas tecnologias é mais importante que o computador sem o treinamento. Ele precisa ser treinado não somente em novas tecnologias, mas também em novas mentalidades.

ABSTRAÇÃO E INTUIÇÃO

A INTUIÇÃO COMO MÉTODO PARA CONHECER



Para a investigação que realizamos nos textos de Henri Bergson, é prioritário o entendimento do conceito (ideia) e de intuição. Os conceitos como formas pairam acima do tempo, é a ideia fora da percepção, formas no eterno dessa eternidade imóvel onde a *durrée* e o devir são degradações. “A forma assim posta, independente do tempo, não é mais então aquela que cabe numa percepção; é um conceito”. (BERGSON, 2005a, p. 344)

Mas não está nos nossos planos; e planos são sempre mais amplos que as pesquisas realizadas, esgotar assunto tão complexo e polêmico quanto o da intuição. Pesquisas realizadas acumulam lixo, no seu fazer e viver sempre há golpes *coup violent* e sobras, retalhos, abas, viés e réves. Ao entrar nessa floresta, que é a obra de Bergson, por certo que haverá perdição quase sempre. Façamos então um esforço de esclarecimento conceitual para situar a intuição na sua importância para a Filosofia e também para a Educação, principalmente no que se refere ao método.

Intuição, *intuition*, é tema presente em todos os filósofos que de uma forma ou de outra filosofaram, estudaram, pesquisaram e construíram seus sistemas frente ao fenômeno espantoso da intuição, tão íntima de todos nós e de tão difícil compreensão, pois ela é extensiva a todos nós. Mas de forma única e singular, irreptível em cada um, porque à medida que se exprime por uma distensão no tempo, torna-se uma extensão no espaço, criando concomitantemente o que é e o que deveria ser. Para Bergson (2005a, p. 191), “[...] o instinto é simpatia. Se essa simpatia pudesse estender seu escopo e também refletir sobre ela mesma, dar-nos-ia a chave das operações vitais – assim como

a inteligência desenvolvida e corrigida, nos introduz na matéria.” Para ele, a intuição é o instinto desinteressado de si mesmo.

Como estamos separados das coisas, os dados não nos são dados imediatamente, por isso Bergson diz que a matéria é um princípio ontológico da inteligência. Também o conhecimento científico não nos separa apenas das coisas como uma representação, ele apreende um dos lados de ser, justamente com o lado que se coloca fora de si, o lado que pode ser visto e compreendido. Assim, o conhecimento do átomo é a parte do átomo que salta pra fora dele e se põe a nosso dispor, as teorias. Bergson advoga que a Ciência e a Filosofia podem unir-se. Para ele não há distinção de dois mundos, sensível e inteligível, e sim dois sentidos de um único movimento. Esses dois sentidos são naturais: um congela no seu produto e o segundo é onde a natureza se arrisca. O primeiro retrocede e reencontra no produto o movimento do qual ele resulta, e o segundo pode se perder. Bergson refere-se aqui aos processos de criação, que é explosão do centro para a periferia, e o de fabricação com o movimento contrário, explicados por ele em *A evolução criadora*. Trataremos desse assunto mais adiante. Aqui ele foi colocado para ilustrar que somente pela intuição é possível esse tipo de conhecimento, e que ele é próprio para a Educação.

A intuição como método vai buscar e encontrar as diferenças de natureza e as articulações com o real. Um falso problema é aquele que não respeita essas diferenças, a Ciência fica retida somente nas diferenças de grau onde havia apenas um misto mal analisado. Entre duas coisas não podemos ver senão diferenças de grau, de proporção, e o que difere por natureza é sempre na mesma coisa, no mesmo produto onde residem diferentes tendências. A coisa, o produto, é sempre um misto, somente a tendência é pura, é a substância. É a intuição um método de divisão que irá destrinchar o misto para ver sua natureza diferente.

Conforme Deleuze (2008, p. 33), “[...] uma das originalidades de Bergson está em que sua doutrina organizou a própria intuição como método, método para eliminar falsos problemas.” Para ocorrer uma intuição é necessária uma coincidência, uma simpatia; assim, conhecer uma coisa não pode ser outra coisa senão coincidir com esta coisa,



em certa medida. Nesse sentido, Deleuze (2008, p. 35) intervém: “[...] mas a intuição tem uma segunda característica: assim compreendida, ela se apresenta como um retorno”.

Para Bergson, não são as duas tendências puras; uma, ao contrário, a mais simples, é pura, e a outra é plena de impurezas que perturba todo o campo. Então, na coisa há sempre uma metade que nos remete à duração, e é essa duração que nos apresenta a própria diferença de natureza que recorta a coisa, isto é, a própria diferença da coisa que é uma das duas tendências, enquanto a duração é a própria natureza da diferença; a matéria é indiferente, é aquilo que não pode mais mudar de natureza. A coisa, portanto, é definida pelo lado direito por sua duração e também por certos graus de sua duração; sendo sempre um misto, se decompõem em duas tendências, das quais uma é a duração, que também se diferencia em duas direções, e uma delas a matéria.

Deleuze (2008, p. 38) diz que: “Assim, a intuição aparece como um verdadeiro método de divisão: ela divide o misto em duas tendências que diferem por natureza.” A matéria e a duração não se diferem como coisas, mas como movimentos de distensão e contração.

O método da intuição caracteriza-se por seguir as articulações naturais, e para segmentar as coisas ele remonta ao simples como uma convergência de probabilidades: então ele não apenas corta, mas recorta, e repete a mesma operação. A diferenciação é o poder que dura, portanto que diferencia. Para Bergson, o simples é uma virtualidade que se realiza. E a duração era mudança de natureza, de qualidade. Para essa explicação, peço ajuda a Deleuze (2008, p. 41):

Com efeito, desde “Os Dados imediatos” a duração se apresentava como o virtual ou o subjetivo, porque ela era menos o que não se deixa dividir do que o que muda de natureza ao dividir-se. Compreendemos que o virtual não é um atual, mas não é menos um modo de ser; bem mais, ele é de certa maneira o próprio ser: nem a duração, nem a vida, nem o movimento são atuais, mas aquilo em que toda a atualidade, toda realidade se distingue e se compreende tem sua raiz. Realizar-se é sempre o ato de um todo que não se torna inteiramente real ao mesmo tempo, no mesmo lugar, nem na mesma coisa, de modo que ele produz espécies que diferem por natureza, sendo ele próprio essa diferença de natureza entre as espécies que produz.





Segundo Bergson, existem dois extremos no ser: um virtual, que é a duração, e o outro a realização, que é o impulso vital. Mas a duração também busca realizar-se, assim há um terceiro aspecto, a parte do virtual (duração) que de fato realiza-se; a isso Bergson chama memória. Vemos aqui que a memória é um misto de virtual e realização, de duração e impulso vital. Podemos concluir que a duração realiza-se como memória, é ela que prolonga o passado no presente, realizando uma constante mudança de qualidade. Assim, a memória é ativa em Bergson, metade virtual e metade impulso vital. É ela que atravessa a matéria de cores e nuances antigas, mudando evolutivamente, alterando incessantemente o tom em infinitos matizes.

Consideramos que reencontrar o simples como uma convergência de possibilidades seja a essência do método para Educação, porque assim é o seu objeto, o indivíduo que pode mudar evolutivamente e realiza-se como memória, constituindo-se em novas qualidades – ele é um misto de virtual, seus sonhos, seus desejos e de impulso vital, vontade e ato. E assim, de grau em grau, vamos criando e inventando a educação.

Bergson nos convida a abandonar as razões para alcançar a verdadeira razão da coisa em vias de se fazer que não é determinação, mas diferença. Ele nos chama a filosofar com mais rigor.

A duração é multiplicidade interna de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou diferença de natureza, uma multiplicidade contínua e intraduzível sob o ponto de vista numérico.

Daí é preciso um terceiro elemento que nos mostre a relação entre os dois, duração e elã vital. É sobre esse terceiro aspecto que a duração é uma memória, porque ela prolonga o passado no presente. Entre a pura virtualidade da duração heterogênea e a matéria está a memória que é algo de intermédio, um elemento que faz a síntese. Tudo é mudança de energia, de tensão e nada mais. Considerando um aspecto da realidade que é o intelecto, a inteligência é o lado mais superficial e falso da realidade, mas debaixo dessa realidade mecânica que pode se decompor e recompor à vontade, está a mais profunda e autêntica realidade, que é uma realidade que se faz, que é impossível

de decompor em elementos comutáveis, que é fluente, que é, por conseguinte, uma realidade no fluir do tempo, que se escapa das mãos tão logo queremos aprisioná-la.

A primeira coisa que faz o intelecto é congelar o rio da realidade, convertê-lo em gelo sólido, para poder entendê-lo e manejá-lo melhor. Porém, falseia-o ao transformar o líquido em sólido, porque a verdade é que, por baixo, é líquido, e o que tem que fazer a intuição é romper esses artificiais blocos de gelo mecânico para chegar à fluência mesma da vida, que corre sob essa realidade mecânica. A missão da intuição é de opor-se à obra do intelecto.

Mas a verdade última é o movente e fluente que há debaixo do estático, e a essa verdade não se pode chegar por meio de definições intelectuais: a única coisa que pode fazer o filósofo é mergulhar nessa realidade profunda; e logo, quando voltar à superfície, escrever, procurando, por meio de metáforas e sugestões de caráter artístico e literário, levar o leitor a verificar por sua vez essa mesma intuição que o autor verificou antes dele.

A intuição consiste num único ato do espírito que, de repente, subitamente, lança-se sobre o objeto, apreende-o, fixa-o e determina-o com uma só visão da alma.

Por isso, a palavra intuição tem relação com a palavra intuir, a qual, por sua vez, significa “ver” em latim. Intuição vale tanto como visão, como contemplação. Somente o método da intuição, que é um método de divisão, permite nos elevarmos até a dualidade da matéria e da duração para podemos ver que a natureza da diferença, diferença de si para consigo mesmo, é a própria duração, pois a matéria é apenas o indeterminado, aquilo que se repete ou o simples grau ou que não pode mais mudar de natureza.

Mas somente a inteligência é capaz de relacionar os fatos para compreendê-los, e, com o conteúdo fornecido pela intuição que faltava em suas explicações, a realidade da vida, vivida também por dentro na sua duração, poderá ser compreendida. Desse modo, Filosofia e Ciência se auxiliam: completamente em seus esquemas.

E mais, essa cooperação entre inteligência e intuição estabelecerá uma comunicação comungante entre o humano e o restante dos seres



vivos, pela dilatação que obterá de sua consciência e o introduzirá no domínio próprio da vida, que é interpenetração recíproca, criação infinitamente continuada.

É este presente absolutamente novo que se renova sem cessar, um presente que possa revelar o início de um novo ser integrante da raça humana. Esse presente é integrante de um ser vivo em constante fluxo, uma única corrente fluida, onde não existem cortes nítidos nem separações, que é indiviso, e no qual, em cada instante, tudo é novo e tudo ao mesmo tempo é conservado.



A partir de então, todo o nosso conhecimento, científico ou metafísico, reabilita-se. No absoluto estamos, nele transitamos e vivemos. O conhecimento que dele temos é incompleto, sem dúvida, não, porém, exterior ou relativo. É o próprio ser, em suas profundezas, que atingimos pela revelação combinada e progressiva da ciência e da filosofia.

Desta filosofia da vida transbordamos para uma epistemologia da educação; de Babel, onde a incompreensão é gerada pelas várias linguagens, para Pentecostes, onde estas variações são entendidas, compreendidas e aceitas em suas diversas simetrias.

Bergson chegou ao misticismo e junto com ele intuimos que os princípios para uma pedagogia da duração não é só a possibilidade de descobrir algo, mas também de celebrá-lo.

Celebrar a educação é educar, pois independente da vontade humana, independente dos erros e acertos, das políticas, das ditaduras, das democracias e reinados, das evasões e invasões, a educação acontece. Tal qual a vida, ela sempre arranja um jeito de ser. E isso deve ser celebrado. A vida deve ser celebrada e festejada principalmente para atender a nossa vocação de brasileiros que é a alegria.

O TEMPO É INVENÇÃO OU NÃO É NADA

O tempo é uma invenção. Para Bergson, o passado é mesmo algo inventado, morto, e o futuro já está aí enrolado; logo, ambos são ilusões naturais que duram tanto quanto o espírito humano. Portanto, o tempo real, não o tempo da física, só pode ser intuído ou então ele não é nada.

O tempo é invenção ou não é nada. Mas a física não pode levar em conta o tempo-invenção, adstrita como está ao método cinematográfico. Limita-se a contar simultaneidades entre os acontecimentos constitutivos desse tempo e as posições do móvel T sobre sua trajetória. Desconecta esses acontecimentos do todo, que a cada instante reveste uma nova forma e lhes comunica algo de sua novidade. Considera-os no estado abstrato, tais como seriam fora do todo vivo, isto é, em um tempo desenrolado no espaço. Retém tão somente os acontecimentos ou sistemas de acontecimentos que podem ser assim isolados sem que sofram uma deformação excessivamente profunda, porque apenas estes se prestam à aplicação de seu método. Nossa física data do dia que se conseguiu isolar tais sistemas. Em resumo, se a física moderna se distingue da antiga pelo fato de considerar todo e qualquer momento do tempo, ela repousa inteiramente sobre uma substituição do tempo-invenção pelo tempo-comprimento. (BERGSON, 2005a, p. 369)



Se tivéssemos construído um outro gênero de conhecimento para educação talvez pudéssemos reter aquilo que a Física deixa escapar, pois sobre o fluxo da duração a Ciência nem quer nem pode ter domínio algum por estar presa ao seu método cinematográfico. Mas nós poderíamos nos libertar deste método em lugar de tentar copiá-lo; e exigir de nosso espírito que renuncie a seus hábitos para que ele possa caminhar para o interior do devir transportado pela simpatia. Então poderíamos entender que os momentos do tempo não são mais que paradas de nossa atenção, e seguiríamos o próprio fluxo do real. Talvez assim pudesse nos dispor melhor para prever o futuro e nos tornarmos senhores dos acontecimentos.

Pois, assim que nos reencontramos em presença da verdadeira duração, vemos que esta significa criação e que se aquilo que se desfaz dura, só pode ser por sua solidariedade com aquilo que se faz. “Assim, revelar-se-ia a necessidade de um aumento contínuo do universo, quer dizer de uma vida do real. E, desde então, consideraríamos sob um novo aspecto a vida que encontramos na superfície de nosso planeta, vida dirigida no mesmo sentido que a do universo e no sentido inverso ao da materialidade. À inteligência, enfim, acrescentaríamos a intuição. (BERGSON, 2005a, p. 370)

Considerando essa filosofia, passamos a ver a vida sobre outro aspecto e também a educação; a vida que vivemos é dirigida no mesmo

sentido do universo e no sentido contrário ao da materialidade. É por isso que Bergson (2005a, p. 371) acrescenta à inteligência a intuição e afirma: “O fluxo do tempo torna-se aqui a própria realidade e o que se estuda são as coisas que se escoam. É verdade que, da realidade que flui, limitamo-nos a tornar instantâneos.”

Intuição, em Filosofia, é o nome dado ao processo de apreensão racional não discursiva de um fenômeno ou de uma relação. Se a razão discursiva caracteriza-se por um processo paulatino que culmina numa conclusão, a intuição é compreensão direta, imediata de algo.

Evidentemente que não se pode filosofar apenas por intuições. É preciso analisar, sintetizar, deduzir e, custe o que custar, é preciso sistematizar mesmo sabendo que é aí que existem as possibilidades de erro.

A intuição é uma viragem em nossa maneira de conhecer. Nela não arrancamos a carne dos objetos, nem o retiramos da duração. A intuição não é discursiva, ela é emocional, *émotivité, s'émouvoir*, é limpeza momentânea da película entre a matéria e a eternidade, *un s'émousser*, uma simpatia, *une sympathique*, um encantamento mágico. Com ela percebemos as graduações do gosto, da cor, da temperatura, da maciez, das cores e todas suas nuances, cada flor vermelha tem seu próprio vermelho, e ele muda de acordo com a intensidade de luz e a minha sensibilidade visual. A intuição bergsoniana é fenomenológica. Nela, o que se percebe é a imagem, que é muito mais que uma ideia ou conceito, e muito menos que a coisa pura e fora do sujeito, do realismo. Essa imagem, cada objeto tem a sua, não é comum a um grupo, ou espécie. Mas depende de quem observa, não é toda do objeto.

Bergson se esforçou em marcar os limites de uma inteligência implicada pela lógica num momento em que a Filosofia era compartilhada entre positivismo e irracionalismo. E mais: Bergson explica que ele próprio hesitou por muito tempo antes de utilizar o termo intuição, *intuition*. Em seu primeiro livro, *O ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, publicado em francês em 1889, a intuição como conceito só aparece nos usos correntes da Filosofia clássica. Ele faz mesmo referência, nesta obra, a uma intuição matemática que não



corresponde em nada à intuição bergsoniana. Portanto, o que Bergson chamará mais tarde de intuição tem um sentido particular totalmente voltado para a percepção pura e a compreensão da duração em *Matéria e memória*, seu segundo livro publicado sete anos mais tarde; a intuição só aparece verdadeiramente no terceiro capítulo e ela é deduzida da experiência de reapreensão colocada na introdução do livro “(eu nada sei da matéria, nem do corpo e do espírito [...] o que é que me aparece: imagens)”. Só é realmente em *A introdução à metafísica*, artigo publicado em 1903, que Bergson conjuga uma relação específica entre intuição e método, cujos fundamentos ontológicos ele retomará cerca de dez anos mais tarde, numa conferência intitulada: *A intuição Filosófica*. Seu objetivo não é o de condenar a inteligência, nem mesmo rebaixá-la, mas, simplesmente, o de notar que a inteligência, estando interessada pela ação e levada por uma necessidade de espacializar sua duração, não pode de forma alguma tocar na essência da vida que é móvel.

A inteligência constrói mundos, instrui artífices, produz sistemas, ela é uma potência ativa. Mas captar a vida implica, para Bergson, renunciar a esta potência e retomar aquele sentido íntimo ao qual, por não dispor de um termo novo, ele dará o nome de intuição. Há uma solidariedade vital entre intuição e a inteligência. Assim como o homem cavalga sobre o animal e este sobre o vegetal, a intuição cavalga nas ideias.

Na obra *A evolução criadora*, o esforço de Bergson parece ser o de reduzir ao mínimo o valor da inteligência humana para explicar e sistematizar sua intuição sobre a mudança, *changement*, e somente em *As duas fontes da moral e da religião* ele retoma o que já estava antes no livro *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*.

Mas sempre se pode imaginar que uma vista tenha sido tomada de um ponto de vista e, para um espírito imperfeito como o nosso, é natural classificar vistas, qualitativamente diferentes, segundo a ordem e a posição de pontos de vistas teriam sido tomadas. Na verdade, os pontos de vistas não existem, pois só há vistas, cada uma dada em um bloco indivisível e representando, a seu modo, o todo da realidade que é Deus.





Mas precisamos traduzir pela multiplicidade desses pontos de vistas, exteriores uns aos outros, a pluralidade das vistas, dessemelhantes entre si, como também simbolizar pela situação relativa desses pontos de vistas entre si, por sua vizinhança ou seu afastamento, isto é por uma grandeza, o parentesco mais ou menos estreitos das vistas uma com as outras... É assim que o relevo visível de um objeto equivale ao conjunto das vistas estereoscópicas que tomariam dele de todos os pontos e que, em vez de vermos no relevo uma justaposição de partes sólidas, poderíamos com igual propriedade considerá-lo como feito de complementaridade recíproca dessas vistas integrais, cada uma delas diferentes das outras e, no entanto representativa da mesma coisa. (BERGSON, 2005a, p. 379)

Aqui Bergson mostra a relação e a interdependência da inteligência, da linguagem e do espaço. O fenômeno da vista é intuitivo, é o encontro com o objeto. Mas, como a inteligência é discursiva e presa a nexos causais, pensa-se que esta vista se funda em um ponto de vista, um paradigma, mas é exatamente o contrário, os pontos de vista (paradigmas) são um esforço de classificação, por parentesco ou vizinhança da pluralidade das vistas, encontros do sujeito com a coisa.

Essa dependência do espaço faz a inteligência deformar o heterogêneo em descontínuo, e o contínuo em homogêneo. As vistas são heterogêneas, mas são contínuas, pois representam a mesma coisa; mais que isso, são partes da mesma coisa. O lado do ser que se mostra à inteligência não consegue perceber o heterogêneo contínuo, e classifica as vistas em blocos descontínuos, os pontos de vistas. Essa relação entre as vistas e as coisas é que chamamos verdade.

O REAL E A VERDADE

O debate filosófico bergsoniano sobre a duração também questiona a verdade, ou melhor, o discurso sobre a realidade que é de importância fundamental para qualquer método. Conforme Bergson (2006d, p. 251): “[...] o que é real, é tal ou qual fato determinado efetuando-se em tal ou tal ponto do espaço e do tempo, é algo singular, é mutável”. Dessa maneira, a verdade é sempre um momento da realidade, um objeto de criação, uma invenção. Por isso, Bergson priorizou o instinto como uma via aberta na direção do conhecimen-

to da vida, porque o instinto coincide com o movimento organizador que é a vida; ele vai até lá onde a inteligência apenas fotografa o movimento. Mas é preciso os dois para fazer uma intuição. Por isso, e vendo desse modo, é que podemos entender porque para Bergson é para o interior mesmo da vida que a intuição nos conduz.

O instinto é simpatia. Se essa simpatia pudesse estender seu escopo e também refletir sobre si mesma, dar-nos-ia a chave das operações vitais – assim como a inteligência, desenvolvida e corrigida, nos introduz na matéria. Pois, nunca é demais repeti-lo, a inteligência e o instinto estão voltados em dois sentidos opostos, aquela para a matéria inerte, este para a vida. A inteligência, por intermédio da ciência que é obra sua, franquear-nos-á *cada vez mais completamente o segredo das operações físicas; da vida, ela só nos traz e, aliás, só pretende nos trazer uma tradução em termos de inércia. Dá a volta toda, tomando, de fora, o maior número possível de vistas desse objeto, que ela atrai para seu terreno, em vez de entrar no dele. Mas é para o interior mesmo da vida que nos conduziria a intuição, isto é, o instinto tornado desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de ampliá-lo indefinidamente.* (BERGSON, 2005a, p. 191)



Talvez haja uma necessidade de se ser, em certa medida, seu próprio objeto para conhecê-lo. Essa necessidade é ampliada para a identidade do ser com o conhecer, e da realidade com a verdade para a superação da condição humana como ampliação cognitiva de nosso espírito à intuição. E a imagem que Bergson faz da vida como um fluido benfazejo que nos banha, de onde retiraríamos a própria força de trabalhar e viver.

Todo movimento é assim articulado interiormente, ou como um salto indivisível que ocupa uma duração longa, ou uma série de saltos indivisíveis. Bergson (2005a, p. 309) aconselha que: “Levem em consideração as articulações deste movimento ou não especulem sobre sua natureza”. É por essa concepção, segundo a qual o que é da ordem do qualitativo – a duração – é necessariamente articulado interiormente, embora, segundo articulações que precisamente não são numéricas ou distintas, é que Bergson responde da maneira mais geral, às objeções de natureza diversa que sempre foram levantadas,

contra o argumento de Parmênides sobre o Uno, pois o real em Bergson é movente e interiormente articulado.

Aqui parece ser a raiz da incompletude e inquietação que faz o homem “extraviar-se” para fora de si (projetar-se) à medida que corre à procura de si mesmo (consciência). Isso significa uma condenação a ser livre, no filosofar de Sartre (2002); fora disso vegetará na sua consciência adormecida. O homem, ao realizar esse movimento de projetar-se, é criatura e criador, sempre como duas corridas simultâneas, contrárias e contraditórias feitas embaixo de si até o último suspiro, de instante em instante, ao longo da vida, onde nem a morte nos servirá de parada dessa oscilação contínua e heterogênea, denominada por Bergson de *elã vital*.

Possuímos olhos, mas tanto em função de ver quanto na sua forma, residem diferenças de graus; são grandezas e por isso impossibilitam a extensividade conceitual do ver e do olhar. A pesquisa em Bergson provoca uma excitação sem fim que vai diretamente ao espírito. Podemos dizer que vai um pouco além do surto estético nos sentidos, instiga-nos uma migração inteira para o sublime na tragédia de sua obra, sem dispensar a natural suspeita comum em corações que se amam. Ele, Henri Bergson, não é um intruso qualquer nem simples, como *le habitant* em sua própria residência. Ele desperta e desenvolve uma relação de protetor protegido. *Garder avec soin, defendre sans reserve il résidant*.

A CRIAÇÃO E O SER

Começaremos explicando as diferentes operações mentais, pelas quais poderemos contribuir um pouco com o debate sobre intuição. Ou pelo menos que possa deixar algumas perguntas para um espanto, *traumatizen*, provocadores de uma inquietação nos nossos arredores temporais. Consideramos que dizendo o que ela não é, nem pode ser, chegaremos mais perto do que ela seja. É evidente que o caminho da negação é mais complexo, porque é uma afirmação acrescida a uma negação e somada ao movimento do espírito que dura.



Dizíamos que há mais em um movimento do que nas posições sucessivas atribuídas ao móvel, mais em um devir do que nas formas atravessadas sucessivamente, mais na evolução da forma do que as formas realizadas uma após a outra. A filosofia, portanto, poderá extrair dos termos do primeiro gênero os do segundo, mas não vice-versa: é do primeiro que a especulação deveria partir. Mas a inteligência inverte a ordem dos dois termos e, a esse respeito, a filosofia antiga procede como o faz a inteligência. Instala-se, portanto, no imutável, brinda-se apenas com idéias. No entanto, há devir, é um fato. Tendo posto apenas a imutabilidade, como faremos com que dela surja à mudança? Não pode ser pela adição de algo, uma vez que, por hipóteses, não existe nada de positivo fora das Idéias. Será, portanto, por uma diminuição. No fundo da filosofia antiga jaz necessariamente esse postulado: Há mais no imóvel do que no movente e passa-se da imutabilidade para o devir por via de diminuição ou de atenuação. É portanto algo negativo, ou no máximo um zero que deverá ser acrescentado às Idéias para obter a mudança. É nisso que consiste o ‘não ser’ platônico, a ‘matéria’ aristotélica – um zero metafísico que, apensado à Idéia como zero aritmético à unidade, vem multiplicá-la no tempo e no espaço. (BERGSON, 2005a, p. 341)



Explicando melhor esse problema da diferença que Deleuze ressalta, mas que está presente em Bergson buscaremos na História da Filosofia recurso para tal. Para os gregos, antes existia o Caos e depois, com os deuses, foi organizado o Cosmos; diante do Cosmos, eles enfrentaram um problema ontológico do movimento e do não movimento. Assim, o problema central dos gregos era; “nada muda” ou “tudo muda”, e desse dilema eles não saíram. Com o advento do cristianismo foi então posta uma questão nova e mais radical ainda: a criação. Agora o problema não era mais de movimento ou estatismo, mas do Ser e do Nada. Com a criação, os cristãos colocaram a possibilidade do nada, mais precisamente a relação entre ser e não ser; sob essa radicalidade os filósofos pensaram seus sistemas.

Mas Bergson rompe com isso quando imaginou a diferença. Para ele, não entre o ser e o nada, mas a tensão da vida, mas entre ser isto ou aquilo. Ser de um jeito ou de outro, mas sempre ser. A criação é recolocada de maneira que ela não aconteça num instante, e tudo começa a existir em Bergson – ela é constante, evolução criadora. Criação não parte do nada, é ação do passado inaugurando o presente; ela é um fluxo.

O MÉTODO E AS REGRAS

É compreensivo que tudo é obscuridade e contradição quando se levanta a questão do movimento, isto é, a partir de estados pretendemos fabricar uma transição, e Bergson aconselha que para dissipar a obscuridade de falsos problemas, basta nos colocarmos ao longo da transição para nela distinguir estados, porque há mais na transição do que na série dos estados. Bergson (2006b, p. 219), considerando impossível elaborar uma teoria da matéria, contenta-se com indicações com as quais ele a trabalha e demonstra seu método. Através desta explicação, ele capta a ilusão que acompanha a percepção do movimento real:

Todo movimento, enquanto passagem de um repouso a um repouso é absolutamente indivisível. Não se trata aqui de uma hipótese, mas de um fato, geralmente recoberto por uma hipótese. Eis por exemplo minha mão colocada no ponto A. Transporto-a para o ponto B, percorrendo num único gesto o intervalo. Há nesse movimento, ao mesmo tempo, uma imagem que impressiona minha visão e um ato que minha consciência muscular percebe. Minha consciência me dá a sensação interior de um fato simples, pois em A estava em repouso, em B está também em repouso, e entre A e B coloca-se um ato indivisível ou pelo menos indiviso, passagem do repouso ao repouso, que é o próprio movimento[...] Ora, a passagem é um movimento, e a detenção uma imobilidade. A detenção interrompe o movimento; a passagem identifica-se como o próprio movimento. Quando vejo o móvel passar num ponto, concebo certamente que ele possa se deter nele; e ainda que não se detenha, tendo a considerar sua passagem como um repouso infinitamente curto, porque necessito pelo menos do tempo para pensar nele; mas é apenas minha imaginação que repousa aqui, e o papel do móvel, ao contrário, é se mover.

O que Bergson conclui é que o movimento imediatamente percebido é um fato muito claro e as dificuldades sobre as contradições do movimento concernem mais a uma reorganização artificial e não viável do movimento do espírito. Exemplificando que o som difere do silêncio e de outro som absolutamente, como a luz da obscuridade entre cores e nuances, a diferença é absoluta. A passagem de uma à outra é, igualmente, um fenômeno absolutamente real. É como acontece com a passagem de uma sensação muscular para outra, por exemplo,



uma dor de dente fraca é esquecida por causa de violenta enxaqueca que vem concomitantemente; e nesses casos não percebemos o movimento, então se movimento existe como uma simples relação, trata-se de um absoluto.

A distinção de um movimento aparente para o movimento dos corpos exteriores – o que eleva o problema da mudança de posição na matéria para uma mudança de aspecto cuja natureza restaria por determinar que os cientistas, ao dividirem a matéria em corpos independentes, progridem através da extensão concreta, através de modificações, perturbações, mudanças de tensão ou de energia.

Assim, esses símbolos tendem a juntar-se com as análises psicológicas que Bergson defende como realidade verdadeira e de certo modo independente; tese que nem a Ciência nem a consciência rejeitam. Com isso ele estreita progressivamente o intervalo entre as qualidades ou sensações, e os movimentos e distâncias que parecem intransponíveis devido a uma ser heterogênea e os movimentos serem homogêneos, calculáveis de direção e velocidade. Portanto, dois mundos: o movimento no espaço e a consciência com as sensações; quantidade e qualidade, que só por milagre se comunicariam.

Daí dois mundos diferentes incapazes de se comunicarem a não ser por um milagre, de um lado o dos movimentos no espaço, de outro a consciência com as sensações. E certamente a diferença permanece irreduzível, como nós mesmos já havíamos mostrado anteriormente, entre qualidade, de um lado e a quantidade pura do outro. Mas a questão é justamente saber se os movimentos reais apresentam entre si apenas diferenças de quantidade, ou se não seriam a própria qualidade, vibrando, por assim dizer, interiormente, e escandindo sua própria existência num número freqüentemente incalculável de momentos. O movimento que a mecânica estuda não é mais que uma abstração ou um símbolo, uma medida comum, um denominador comum que permite comparar entre si todos os movimentos reais; mas esses movimentos, considerados neles mesmos são indivisíveis que ocupam duração, supõem um antes e um depois, e ligam os momentos sucessivos do tempo por um fio de qualidade variável que deve ter alguma analogia com a continuidade de nossa consciência. (BERGSON, 2006b, p. 238)





Esta relação entre qualidade e quantidade, e a ideia de uma quantidade sem qualidade é explicada por Bergson mostrando também porque o tempo nunca adquirirá para a nossa consciência um aspecto homogêneo onde os termos de uma sucessão se exteriorizam, mas chegamos a essa representação simbólica porque numa série de termos idênticos cada qual adquire para nós um duplo aspecto; um idêntico a si mesmo e o outro porque a adição desse termo dá origem a uma nova série que se desdobra no espaço sobre a forma de multiplicidade numérica, o que antes era qualitativa, e então consideramos uma pela outra. Bergson conclui que é por intermédio do movimento que a duração toma a forma de um meio homogêneo e o tempo se projeta no espaço, e na falta de movimento a consciência atribui a toda repetição de um fenômeno o mesmo modo de representação. Diante de um progresso dinâmico onde exista a mesma causa decomponemos esse progresso em partes e consideramos idênticas, e só assim podemos concebê-lo, mas através da ideia de um tempo homogêneo como “imagem simbólica da duração real”. Nossas sensações se apoiam uma nas outras e conservam algo da exterioridade que as caracterizam as suas causas. Desse modo, o nosso eu toca superficialmente no mundo exterior.

Em síntese, o processo pelo qual contamos as unidades e com elas formamos uma multiplicidade distinta apresenta um duplo aspecto: por um lado, supomo-las idênticas, o que não se pode conceber a não ser com a condição de que essas unidades se alinhem num meio homogêneo; mas, por outro lado, a terceira unidade, por exemplo, ao acrescentar-se às outras duas, modifica a natureza, o aspecto, e como que o ritmo do conjunto: sem essa mútua penetração e este processo de certo modo qualitativo, não haveria adição possível. – É, pois, graças à qualidade da quantidade que formamos a idéia de uma quantidade sem qualidade.

Torna-se, portanto, evidente que, fora de toda a representação simbólica, o tempo nunca adquirirá para nossa consciência o aspecto de um meio homogêneo, onde os termos de uma sucessão se exteriorizam relativamente uns aos outros. Mas chegamos a essa representação simbólica pelo simples fato de, numa série de termos idênticos, cada qual adquirir, para a nossa consciência, um duplo aspecto: um sempre idêntico a si próprio, porque pensamos na identidade do objeto exterior, o outro específico, porque a adição deste termo dá origem a uma nova

organização do conjunto. Daí a possibilidade de desdobrar no espaço, sob a forma de multiplicidade numérica, o que chamávamos de uma multiplicidade qualitativa, e de considerar uma como o equivalente a outra. (BERGSON, 1927, p. 86)

Bergson enfatiza sempre nossa inclinação valorativa ao uso da inteligência, pois ela é voltada para a fabricação e a utilidade. E por isso optamos naturalmente pelo imóvel, o conceitual e os prejuízos dessa escolha que seria chegarmos sempre à ideia de quantidade sem qualidade. Mas, como o tempo não se deixa espacializar por completo, chegamos a uma representação quantitativa que é o número. Então, muitas vezes pensamos que o número é toda a realidade, e fora dele tudo é relativo, ou simplesmente não damos valor.

Tanto a inteligência quanto a intuição são órgãos importantes de nossa racionalidade, vivem em comunidade solidária, mas não são equivalentes; a inteligência produz utensílios, a intuição cria. Na industrialização, produzem-se também resíduos psicológicos poluentes intoxicadores e sufocadores em graus elevados. Mas a inteligência e a intuição agem e interagem, subornam-se, criam leis, regulam-se, educam-se mutuamente para depois se perderem sem em nada superar a insuficiência que as originou, ou seja, um déficit na materialidade a que estão submetidas e que nenhuma combustão resgatará, pois não podem suprimir o tempo de suas indefinidas oscilações, nem o espaço, por mais controle que articulem ou combinem, ou mesmo que realizem em perseguições firmes, insistentes, nunca alcançaram, porque as coisas entram umas nas outras, passado, presente e futuro sempre se retraem em um momento único, eternamente.

A intuição traz em si a dificuldade de tornar-se discurso; a inteligência, de dizer o movente. Parece que devemos nos educar para o esforço de combiná-las.

DAS OPERAÇÕES DA MENTE À MAGIA DO FENÔMENO DA INTUIÇÃO

A abstração é a operação mental que realizamos para conhecer as coisas através do nosso intelecto discursivo (inteligência), daí Aristó-





teles afirmar só haver Ciência do geral. O indivíduo irrepitível e em movimento, em duração, é descarnado de suas características individuais e encaixado em uma espécie, grupo, categoria, para nomearmos e assim conhecê-lo. Essa caixa que colocamos as coisas chamamos de conceito ou espécie. As caixas, espécies, são por sua vez reunidas em outra maior que chamamos gênero. Cada espécie pode ser gênero para outras subespécies e não há limites em ordem decrescente. Se seguirmos em ordem crescente, todo gênero é também espécie de um gênero maior. Chegaremos ao topo, limite, ao último gênero que é a substância ou o ser, que é o gênero de maior extensão e de menor compreensão. Os conceitos são áreas, têm tamanho; animal é maior que cavalo, então cavalo é uma espécie de animal, que é gênero para cavalo, mas é espécie para viventes. Outro traço fundamental dos conceitos é que eles cortam o fio que liga as coisas ao tempo; um conceito não dura, está imóvel na eternidade. Ele também retira das coisas os predicados; uma cadeira é puramente cadeira, suspensa no nada. Para a intuição, a cadeira é um acontecimento, ela está numa sala, com predicados, ela é de madeira e balança, ela está fluindo no tempo.

As ideias compõem, assim, o todo da realidade inteligível; reunidas podem proporcionar o equilíbrio teórico. Diferente é a realidade sensível que é indefinida e oscila de um ponto a outro daquele equilíbrio de onde advém toda a filosofia das ideias e a relação do tempo com a eternidade.

Para quem se instala no devir, a duração aparece como a própria vida das coisas, como a realidade fundamental. As Formas, que o espírito isola e armazena em conceitos, são então apenas vistas tomadas da realidade mutável. São momentos colhidos ao longo da duração e, justamente porque se cortou o fio que as ligava ao tempo, não duram mais. Tendem a confundir-se com sua própria definição, isto é, com a reconstrução artificial e a expressão simbólica que são seu equivalente intelectual. Entram na eternidade, se quisermos; mas, o que tem de eterno já é uma só e mesma coisa que aquilo que tem de irreal. Pelo contrário, se tratarmos o devir pelo método cinematográfico as Formas já não são mais vistas tomadas da mudança, são seus elementos constitutivos, representam tudo o que há de positivo no devir. A eternidade já não paira mais acima

do tempo como uma abstração, funda-se como uma realidade. Tal é exatamente a atitude da filosofia das Formas ou das Idéias a esse respeito. (BERGSON, 2005a, p. 343)

Para Bergson, se tomamos o devir pelo método cinematográfico, a eternidade não irá ficar como uma abstração acima do tempo, ela se funda como uma realidade. E como diz este filósofo, citando Platão: “Deus não podendo fazer o mundo eterno deu-lhe o tempo”. (BERGSON, 2005a, p. 343)



A ETERNIDADE É A IMAGEM IMÓVEL DO TEMPO

A compreensão da construção da temporalidade no texto filosófico é ameaçada a cada vez que a sua análise pressupõe concepções sobre o tempo que o engaiolam numa forma determinada e determinante do modo de relação entre signo, sentido e tempo. É que o texto filosófico tem a característica singular de gestar seu tempo em seu próprio ventre e fazer com que processos impossíveis convivam num mundo que começa no indizível. No texto filosófico o tempo é contínuo e absoluto. E as lembranças são misturadas à imaginação. Para a Filosofia não existe passado no sentido comum ou científico, pois o pensamento é um passado tão vigente que sempre está por vir. Entre o cientista e o filósofo, a diferença não é somente de métodos, mas também de velocidades nos eternos retornos de suas práxis.

Em suma, é, portanto sempre a utilidade prática que a ciência irá visar. Mesmo quando se lança na teoria, a ciência tem por obrigação adaptar seu modo de proceder à configuração geral da prática. Por mais alto que se eleve, deve estar pronta para cair novamente no campo de ação e nele repor-se imediatamente de pé. Isto não lhe seria possível caso seu ritmo deferisse absolutamente do da própria ação. Ora a ação, dissemos procede aos pulos. Agir é readaptar-se. Saber, isto é, prever para agir, será, portanto ir de uma situação para uma situação, de um arranjo para um rearranjo. A ciência poderá considerar rearranjos cada vez mais próximos uns dos outros; aumentará, assim, o número dos momentos que irá isolar, mas irá sempre isolar momentos. Quanto o que ocorre no intervalo, a ciência preocupa-se tão pouco com isso quanto a inteligência comum, ou os sentidos e a linguagem: ela não versa sobre as extremidades. O método cinematográfico, portanto, impõe-se a nossa ciência como já

se impunha à dos antigos. Qual, então, é a diferença entre essas duas ciências? Indicamo-la quando dissemos que os antigos reconduziam a ordem física à ordem vital, isto é, as leis aos gêneros, ao passo que os modernos querem resolver os gêneros em leis. (BERGSON, 2005a, p. 356)



Depois de ruminarmos os textos de Bergson, e ruminar é uma série de sucessivas adaptações e readaptações, poderemos então produzir um bolo alimentar próprio, com um metabolismo muito rápido, pois a consciência não existe dissociada de suas partes (inteligência e intuição); sendo assim, o esforço da viragem é muito mais para reconhecer a intuição do que para usá-la, ela sempre atua junto e solidária à inteligência, ela está presente nas análises e investigações científicas, apenas não é reconhecida no discurso, e as coisas são ditas como se ela não existisse, mas não podemos retirar a categoria qualidade dos objetos e apresentá-los só quantidade, não podemos retirar o tempo e sermos apenas espaço, apenas nos distraímos, fingimos que não escutamos nem vemos o que salta aos olhos e berra no meio da noite de nossa indiferença.

O apelo não é para que se use a intuição, como se fosse uma técnica, mas é para que nos atentemos para ela; e como Freud deu voz e vez à fala dos “loucos” com uma escuta atenciosa para verificar o invisível desses discursos, podemos num esforço incluir a duração em nossos discursos, mesmo sabendo que se quer falar do indizível.

DA VIRAGEM INEVITÁVEL DE TODOS OS CAMINHOS PARA O MESMO

Falar do singular é tarefa difícil. Mas os conceitos são feitos de conceitos, essa é a sina do discurso. E o elemento fundamental na compreensão é o conceito de simpatia. Para Henri Bergson, intuição é simpatia coincidente com o objeto, uma relação amorosa para captar de um só golpe aquilo que ele tem de inexplicável, sentir seu charme, *glamour* e encantamento, um ato simples.

Simpatia é a ação recíproca entre as coisas ou a capacidade de influência mútua. Para Plotino, a simpatia é o fundamento da magia.

De onde provêm os encantamentos? Da simpatia, graças à qual há uma concordância natural entre coisa semelhante e discordância natural entre as coisas diferentes, e graças à qual também há grande número de potências variadas que colaboram para a unidade desse grande animal que é o universo. (ABBAGNANO, 2003, p. 901)

Outro conceito fundamental para o entendimento da intuição bergsoniana é o conceito de simples. Simples é aquilo que carece de variedade ou de composição, conforme Abbagnano (2003, p. 902): “Vale dizer, o que existe de um único modo ou é destituído de partes.”

O cientista faz um esforço imenso para controlar e localizar o maior número de variáveis e calcular as probabilidades em função das proporcionalidades, e trabalha as quantidades abstraindo a qualidade. O artista, quando cria seus personagens, retira as qualidades para compor, enquanto o leitor utiliza as qualidades descritas no texto para construir o personagem, com as ideias que ele já possui que ele já viu antes. O filósofo põe no texto o que retira de sua indigesta comilança saboreada em grandes quantidades e variedades, e retira um simples tom. É preciso um apetite voraz e um requinte extremo para diferenciar sabores sutis. Para isso, se esquece certos limites, ultrapassa fronteiras, desobedece ordens e voa.

A posição de uma realidade implica a posição simultânea de todos os graus de realidade intermediários entre ela e o puro nada. O princípio é evidente quando se trata do número: não podemos pôr o número 10 sem pôr por isso mesmo, a existência dos números 9, 8, 7, [...], enfim de todo intervalo entre 10 e zero. Mas nosso espírito passa naturalmente, aqui da esfera da quantidade à da qualidade. Parece-nos que certa perfeição dada, também seja dada toda a continuidade das degradações entre essa perfeição, de um lado e, do outro o nada que imaginamos conceber. (BERGSON, 2005a, p. 349)

O conceito de intuição, na verdade, é um conceito composto de quatro outros conceitos conjugados: Intuição-ato, Intuição-vertigem, Intuição-simples, Intuição-simpatia. Mas, é o ato que nos dá a ideia de movimento, vontade e consciência, um ato do espírito.





Segundo Bergson, a palavra *eidós*⁷ possui três sentidos: a qualidade, a forma ou essência e o objetivo ou desenho, *dessin*. Esses três pontos de vista são aqueles do adjetivo, substantivo e do verbo e correspondem às três categorias essenciais da linguagem. Bergson aconselha a usarmos *eidós* por “vista” ou momentos, tomados da instabilidade das coisas; diferente de *coup de vue*, ou *vue d’esprit*, visão do espírito, que é dada de golpe, e não de um determinado ponto de vista, *un point de vue*, que é uma elaboração conceitual e paradigmática.

A qualidade representa o momento do devir, a forma que é o momento da evolução, a essência que é a forma média acima e abaixo da qual a outra forma se escalone como alterações desta por fim, o designo inspirador do ato realizando-se como desenho antecipado da ação realizada. Somente após 30 anos de trabalho e meditações, Bergson retorna à liberdade das intuições espirituais.

7 “[...] um dos termos com que Platão indicava idéia e Aristóteles a forma, é usado na filosofia contemporânea, especialmente por Husserl, para indicar a essência que se torna evidente mediante a redução fenomenológica”. (ABBAGNANO, 2003, p. 308)

A BELA ADORMECIDA – TORPOR DE VEGETAL

Triste de quem é feliz!
Vive porque a vida dura.
Nada na alma lhe diz
Mais que a lição da raiz
Ter por vida a sepultura.

Fernando Pessoa



O TORPOR E A CONSCIÊNCIA

A *Bela Adormecida* é uma historinha infantil, cuja princesa dormia sem morrer e sem degradar em pó, à espera de um príncipe encantado que lhe despertasse daquele sono, a ela e a seu castelo, onde todos também caíram num sono profundo por bondade de uma fada, que apesar de não possuir poderes para desfazer o encanto da malvada bruxa, fez com que todos também dormissem juntos na esperança de acordarem um dia, juntos. O desmoronamento temporal aparecia apenas nas teias de aranhas que invadiram o castelo; mas, por magia, a Bela e seus súditos não envelheciam por não estarem vivendo as horas de suas vidas. Somente assim ela pode dormir 100 anos, e seu despertar é uma revolução.

Essa história nos deixa um tanto perplexos quando pensamos: como pode passar o tempo e a Bela e seus súditos não envelhecerem? Na história, é por magia que tudo pode acontecer. Mas as coisas também envelheceram? Na realidade, temos imensa dificuldade em representar a duração em sua pureza, numa heterogeneidade sem sucessão, e isso se deve ao fato de que não duramos sozinhos, as coisas duram



como nós e o tempo nos parece como meio homogêneo. Mas se imaginamos que essa duração de 100 anos na história é percebida porque a Bela está adormecida no instinto – sem memória não há duração –, a espera do príncipe, que, a meu ver, é a consciência que vem despertá-la para a passagem do tempo. O tempo passava, as teias de aranha indicavam. A juventude mantida da Bela era a juventude da ausência de consciência, todo instinto é jovem. Para que isso acontecesse era preciso que suspendesse a penetração dos fatos na consciência dela, que é a própria duração. Como a Bela não podia encaixar o passar dos anos no presente atual, ou seja, não podia perceber esse movimento, ela estava como que suspensa da duração e não envelhecia, as coisas exteriores, que perecem e duram como nós, também dormiram, somente as aranhas tecendo eternamente seus fios dava indicadores que o tempo passava. De fato, temos imensa dificuldade de representar a duração em sua pureza original, e o tempo considerado nesse ponto de vista tem todo aspecto de um meio homogêneo. Quase que percebemos a duração como se ela fosse homogênea e também mensurável.

Rigorosamente, admitir-se-á que a duração interna, percebida pela consciência, se confunde com o encaixar dos fatos de consciência um nos outros, com o enriquecimento gradual do eu, mas o tempo que o astrônomo introduz nas suas formulas, o tempo que os nossos relógios dividem em parcelas iguais, este tempo, dir-se-á, é outra coisa; é uma grandeza mensurável e, por consequência, homogênea. – Apesar de tudo, não o é e uma análise atenta dissipará essa última ilusão. Quando sigo com os olhos, no mostrador de um relógio, o movimento da agulha que corresponde às oscilações do pêndulo, não meço a duração, como parece acreditar-se; limito-me a contar simultaneidades, o que é muito diferente. Fora de mim, no espaço, existe somente uma posição única da agulha e do pêndulo, porque das posições passadas nada fica. Dentro de mim, prossegue-se um processo de organização ou de penetração mútua dos fatos de consciência, que constitui a verdadeira duração. É porque duro dessa maneira que represento o que chamo as oscilações passadas do pêndulo, ao mesmo tempo em que percepciono a oscilação atual. Ora, suprimamos por um instante o eu que pensa as oscilações do pêndulo, uma só posição do pendulo: não há duração, por consequência. Suprimamos, por outro lado, o pêndulo e suas oscilações; ficará apenas a duração heterogênea do eu, sem momentos exteriores uns aos outros, sem

relação com o número. Assim, no nosso eu, há sucessão sem exterioridade recíproca; fora do eu, exterioridade recíproca sem sucessão. (BERGSON, 1927, p. 77)

A sucessão só existe para um expectador acordado que se lembre do passado e justaponha os seus símbolos num espaço auxiliar. As fases de nossa vida consciente se atravessam. Essa duração só pode ser perceptível por um ato do espírito.

As coisas consideradas fora da nossa percepção não nos parecem durar. Pelo menos como nós, nela os fenômenos parecem suceder-se, e não ocorrem todos ao mesmo tempo.

A RELAÇÃO DO INSTINTO E INTELIGÊNCIA, TORPOR E CONSCIÊNCIA

O torpor, a inteligência, e o instinto são direções divergentes da evolução da vida. Instinto e inteligência implicam duas espécies de conhecimento, radicalmente diferentes, embora solidários; não se misturam, uma faz aquilo que a outra não pode fazer. Bergson (2005a, p. 155) diz que “Instinto e inteligência representam, portanto duas soluções divergentes, igualmente elegantes de um único e mesmo problema.” Ele afirma ainda que a consciência que em nós é ágil, é escolha e realiza voos, está adormecida nos animais e no vegetal é só um torpor. Talvez, por isso, gostamos de beber a seiva dos vegetais, para adormecer nossa consciência. Em vez do perigo de asas, ganhamos a segurança de raiz, mas, como diz o poeta, isso é ter por vida a própria sepultura antecipada. Bergson diferencia a atividade real da atividade virtual como um cálculo que a consciência mede o intervalo ou a distância entre representação e ação. Ele diz que: “A consciência do ser vivo seria definida como uma diferença aritmética entre a atividade virtual e a atividade real. Ela mede o afastamento entre a representação e a ação.” (BERGSON, 2005a, p. 157)

Viver em torpor é viver adormecido, afastado da atividade real pela representação, viver hipoteticamente seguro ao chão de seu próprio passado, raízes e folhas, nunca sair de casa, não atravessar a rua, não mudar de casa, nem fazer viagens, sem angústias de escolhas,



sem desespero diante do erro, sem desapegos, valorizando mais a lei da conservatividade (Física) do que a lei da vida, que são palpitações sucessivas; valorizando um *modus videndi*, que significa pura organização, plantados, vivem, porque a vida dura na tristeza de ser feliz.

O elã da vida de que falamos consiste, em suma, em uma exigência de criação. Não pode criar absolutamente, uma vez que encontra a sua frente a matéria, isto é, o movimento inverso ao seu. Mas aposa-se dessa matéria, que é a própria necessidade, e tende a introduzir nela a maior soma possível de indeterminação e de liberdade. (BERGSON, 2005a, p. 272)

O vigor do pensamento reside em seu caráter arriscado, e na coragem com que amamos e assumimos a responsabilidade do pensar sem garantias, avançando sempre em busca, num eterno vir a ser. Explodir em “supernova” exige desapego que resulta em generosidade consigo mesmo, contrariar e superar obstáculos à força de humildade, fazendo-se muito pequena e muito insinuante, tomando diversos atalhos e desvios até conseguir a direção que se quer destacar, isso requer uma educação de todos os instantes, até tornar hábito o que antes era apenas intenção ou desejo.

Ali onde a consciência aparece, esclarece menos o próprio instinto do que as contrariedades às quais o instinto está sujeito: é o déficit do instinto, a distância entre o ato e a idéia, que se tornará consciência; e a consciência, então, não será mais que um acidente. Marca essencialmente apenas a manobra inicial do instinto, aquela que desencadeia toda a série dos movimentos automáticos. Pelo contrário, o déficit é o estado normal da inteligência. Sofrer contrariedades é sua essência mesma. Tendo por função primitiva fabricar instrumentos inorganizados, precisa escolher, através de mil dificuldades, o local e o momento, a forma e a matéria deste trabalho. E não pode satisfazer-se inteiramente, porque toda satisfação nova cria novas necessidades. Enfim, se o instinto e a inteligência envolvem, ambos conhecimentos, o conhecimento é mais atuado e inconsciente no caso do instinto, mais pensado e consciente no caso da inteligência. Mas esta é mais uma diferença de grau do que de natureza. Enquanto nos prendermos apenas à consciência, fecharemos os olhos àquilo que, do ponto de vista psicológico, é a diferença capital entre instinto e inteligência. (BERGSON, 2005a, p. 157)



Não estamos educados para essas distinções importantes entre instintos e inteligência; ao contrário, nossa educação nos vicia exatamente no inverso. Não aprendemos nem sequer a nos contrariar como um estado normal da inteligência. Ficamos muito tristes com nossas contrariedades e até nos contrariamos com nossos aborrecimentos.

René Descartes já filosofava que pensar é um acidente, digamos, uma accidentalidade, o que significa que só somos no momento em que estamos pensando numa contingente e não numa necessidade. Há pessoas que passam a vida sem um único momento de ser elas mesmas, sem nada pensar. Para Bergson sofrer contrariedades é o estado normal da inteligência que para fabricar instrumentos inorganizados precisa escolher através de dificuldades, a matéria, a forma, o local e o momento para realizar seu trabalho; e não pode satisfazer-se totalmente, pois toda satisfação cria novas necessidades. Assim, entre instinto e inteligência, há mais diferença de graus do que de natureza.

Bergson (2005a, p. 272), inspirado em Platão, nos aconselha a ver sem apego e ver com outros olhos.

Procuremos ver, não mais apenas com os olhos da inteligência que só aprende o que já está pronto, e que olha de fora, mas com o espírito, quer dizer com essa faculdade de ver que é imanente a faculdade de agir e que jorra, de certo modo, da torção do querer sobre si mesmo. Tudo se reporá em movimento, e tudo se resolverá em movimento. Ali onde o entendimento, exercendo-se sobre a imagem que se supõe fixa da ação em marcha, nos mostrava partes infinitamente científicas, adivinharemos um processo simples, uma ação que se desfaz algo como o caminho que o último foguete de fogo de artifício rasga entre os destroços que caem dos foguetes apagados.

Há uma forma ininterrupta de educar contraditoriamente para o esforço e para a passividade e apego, onde a vontade se atrapalha e pode ser conduzida, deixa de ser vontade, segue em rebanhos. Bergson ensina a distensionar e interrompemos o esforço que empurra no presente a maior parte possível do passado, porque, segundo ele, se essa distensão fosse completa não haveria mais memória nem vontade: o que significa que não caímos nunca nessa passividade abso-





luta, assim como nunca podemos nos tornar absolutamente livres. Mas, no limite, entrevemos uma existência feita de um presente que recomeçaria incessantemente – nada mais de duração, real, apenas o instantâneo que morre e renasce indefinidamente. O elã da vida de que fala Bergson consiste em uma exigência de criação e não se pode criar uma vez que encontramos à nossa frente a matéria, isto é, o movimento contrário ao nosso. É preciso apropriar-se dessa matéria que são, enfim, nossas necessidades e introduzir nela a maior soma possível de indeterminações e de liberdade.

Sem memória só há inconsciência, sem memória não há necessidade. Quando a memória degenera no torpor sem criação, torna-se hábito. Então, que o torpor seja repouso; todo voo tem seu pouso, sempre precário e arriscado, balançamos entre matéria e memória, que nossas necessidades sejam coloridas de sonho e a matéria acelere e acorde em novidade; em vez de agir, sonhemos. De imediato, nosso eu se dispersa. Nosso passado, que até então se contraía sobre si mesmo na impulsão indivisível que comunicava, decompõe-se em milhares e milhares de lembranças que se exteriorizam umas com as outras. Estas renunciam a se interpenetrar à medida que vão se tornando mais rígidas. Nossa personalidade torna assim a descer na direção do espaço. Ladeia-o incessantemente na sensação.

No fluxo evolutivo, tudo tem seu torpor e despertar, a matéria dorme em relação à vida, que está em torpor em relação à consciência, que tem seu torpor no hábito. Mas é indo e vindo, rodopiando, Tateando que se evolui. Cinderelas de todo o dia, sempre despertamos de encantamentos.

É preciso não esquecer nada

É preciso não esquecer nada:

nem a torneira aberta nem o fogo aceso

nem o sorriso para os infelizes

nem a oração de cada instante.

É preciso não esquecer de ver a nova borboleta

nem o céu de sempre.

O que é preciso é esquecer o nosso rosto,

o nosso nome, o som da nossa voz e o ritmo do nosso pulso.

O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,
a idéia de recompensa e de glória.
O que é preciso é ser como se não fôssemos,
vigiados pelos próprios olhos
severos conosco, pois o resto não nos pertence.

Cecília Meireles



CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

265

A educação tem duas tendências quando se trata de um corpo que aprende: uma é como na memória-hábito, é submeter-se à necessidade, retirar o sonho do sono e ser só torpor, obrigações, e construção de hábitos. Uma educação voltada para a utilidade, sem gozo e criatividade, segue monótona e previsível sem querer, sem vontade e, portanto, repete sem criatividade os ditos; copia, se ancora sem forças para navegar. A outra é o desapego e a coragem para aprender tateando.

Assim, pensamos que classe social é apenas um jeito de pensar, um modelo, não depende nem da quantidade de dinheiro, nem da profissão. Em nossa época nascemos para acreditar na sociedade e não na vida. O que a sociedade nos oferece é o que nós precisamos – trabalhar, ganhar dinheiro. Mas quando o que a sociedade nos oferece já não satisfaz ou não conseguimos nos enquadrar a ela, caímos na desvalorização da vida – as drogas, os suicídios. O que precisamos não esquecer é que uma coisa é a cultura, e outra é a vida. A sociedade, via seus aparelhos ideológicos de Estado, faz um controle, mas ele não é consciente, ele é sem sujeito, ele é produto de todos nós como coletividade. A humanidade como um todo reproduz seus afetos nos seus modelos. Todo modelo é impotente, e é consequência de nossas sensações de impotência em relação à vida, pelo niilismo que vivemos. Somos educados para fugir do sofrimento. Nietzsche fala da Grécia arcaica, da época da tragédia grega, onde as pessoas estavam lá para aprender a se relacionar com o sofrimento, para aprender o que nós temos de potência. Uma sociedade que não sabe se relacionar com o sofrimento vai cada vez mais fugir dele, tentando atingir modelos.

Mudar nossa relação com o sofrimento desabaria todos os modelos e fortalecimento do suporte, subjetividade. Se aprendêssemos a sofrer com o sofrimento de cada dia não precisaríamos comprar tantas coisas ou mesmo se drogar tanto. É uma curva mínima que inverteria as tendências à estrutura social contemporânea.



Quando reinserimos nosso ser em nosso querer e nosso querer ele próprio na implosão que ele prolonga, compreendemos, sentimos que a realidade é um crescimento perpétuo, uma criação que prossegue sem fim. Nossa vontade já faz esse milagre. Toda obra humana que contém uma parte de invenção, todo ato voluntário que contém uma parte de liberdade, todo movimento de um organismo que manifesta espontaneidade traz algo de novo para o mundo. Temos aí, é verdade, apenas criações de forma. Como poderiam ser outra coisa? Não somos a própria corrente vital; somos apenas essa corrente já carregada de matéria, isto é, de partes congeladas de sua substância que ela arrasta ao longo de seu percurso. (BERGSON, 2005a, p. 260)

Se a realidade, inclusive a nossa, é esse fluxo de perpétua criação de formas, todo ato humano, qualquer que seja, traz algo de novo para toda a humanidade. Com isso as tendências opostas dentro das multiplicidades dos discursos científicos sofrem influências na amplitude de seus territórios e também agem sobre ele, sendo contemporâneos ou não.

Para Bergson (1927, p. 65) há duas espécies de multiplicidade: “[...] a dos objetos materiais, que forma um número imediatamente e a dos fatos da consciência que não pode adquirir o aspecto de um número sem intermediários de alguma representação simbólica onde intervém o espaço”. A primeira é espacial, quantitativa, e a segunda, qualitativa ou distinta.

Notemos que chamamos subjetivo o que parece inteira e adequadamente conhecido, objetivo o que é conhecido de tal maneira que uma quantidade sempre crescente de impressões novas poderia substituir-se a idéia que atualmente dele temos. Assim um sentimento complexo conterà elevado número de elementos mais simples; mas, enquanto tais elementos não se separarem com perfeita nitidez, não se poderá dizer que estavam totalmente realizados e, quando a consciência tiver deles a distinta percepção, o estado psíquico que deriva da sua síntese terá,

por isso mesmo mudado. Mas nada muda num aspecto total de um corpo, seja qual for a maneira como o pensamento o decompõe, porque estas diversas decomposições, assim como outras incontáveis, são já visíveis na imagem, ainda que não realizadas: esta apercepção atual, e não virtual, de subdivisão no indivisível é precisamente o que chamamos de objetividade. Por conseguinte, torna-se fácil elaborar a parte exacta do subjetivo e do objetivo na idéia de número. O que propriamente pertence ao espírito é o processo indivisível pelo qual fixa a sua atenção sucessivamente nas diversas partes de um determinado espaço; mas nas partes assim isoladas conservam-se para se juntarem a outras, e uma vez adicionadas entre si prestam-se a uma decomposição qualquer: são, pois, partes do espaço, e o espaço é a matéria com a qual o espírito constrói o número, o meio em que o espírito se situa. Em boa verdade, é a aritmética que nos ensina a dividir indefinidamente as unidades de que o número é feito. O senso comum é muito propenso a construir o número com indivisíveis. E isto é perfeitamente concebível, já que a simplicidade provisória das unidades componentes é precisamente o que lhes vem do espírito, e porque este presta mais atenção aos seus atos do que a matéria sobre que age. A ciência limita-se a atrair os nossos olhos para esta matéria: se não tivéssemos já localizado o número no espaço ela não conseguiria, decerto, levar-nos a transpô-los para aí. É preciso, pois, que, desde o princípio, nos tenhamos representado o número por uma justaposição no espaço. (BERGSON, 1927, p. 62)



Desse modo, por hábito, transformamos tudo em número, porque já é dado no nosso espírito, e sem esforço contamos os objetos materiais que vemos e tocamos, mas o mesmo não acontece com os estados afetivos da alma, nem com as representações diversas da vista e do tato, cujos termos não estão no espaço e não podemos contar, a menos que sejam sensações cujas causas estão no espaço. Se, para contar os fatos da consciência, teremos antes de representá-los simbolicamente no espaço, o que poderá evidentemente alterar as condições internas de percepção, pois damos uma quantidade, uma intensividade àquilo que antes era apenas sensação, ou seja, a qualidade.

Os discursos como objetos materiais e relatos dos fatos da consciência possuem como que uma interpenetração de multiplicidade distinta e já postos em sucessão. São todos eles quantitativos, pode-se contar e a sua matéria pode ser concebida sem dificuldade como dois corpos fundindo-se um no outro, admitindo-se a interpenetrabi-

lidade, que, segundo Bergson, não se trata de uma necessidade física, e sim lógica, que se prende com a proposição seguinte.

Alma Nova

Sempre que te vejo assim
linda nua e um pouco nervosa
minha velha alma
cria alma nova
quer voar pela boca
quer sair por aí
e eu digo
calma alma minha
calminha
ainda não é hora de partir
então ficamos
minha alma e eu
olhando o corpo teu
sem entender
como é que a alma entra nessa história
afinal o amor é tão carnal
eu bem que tento
tento entender
mas a minha alma não quer nem saber
só quer entrar em você
como tantas vezes já me viu fazer
e eu digo
calma alma minha
calminha
você tem muito o que aprender

Zeca Baleiro (2005)

A AVE DE RAPINA, OU A CHEGADA DO PRÍNCIPE

Mas, irmãos, acerca dos tempos e das épocas não necessitais de que se vos escreva: porque vós mesmos sabeis perfeitamente que o dia do Senhor virá como vem o ladrão de noite; pois quando estiverem dizendo: Paz e segurança! então lhes sobrevirá repentina destruição

I Tessalonicenses 5, vs. 1-3



O despertar do torpor necessita de um agente, de um príncipe que ama a Bela e a acorde com um beijo para que o tempo comece a contar. Mas ele chega feito uma ave de rapina; mesmo sendo muito esperado, não avisa a hora de sua chegada. Assim também chega a consciência, como um despertar com um beijo, isto é, com uma excitação prazerosa, com a invocação despertativa no encontro. O sentido do homem não se determina tanto por um conteúdo objetivo, quanto pela atitude assumida na própria atenção e tensão da vida.

Em *Tessalonicenses*, São Paulo, falando da escatologia cristã, diz que a vida do fiel se funda na esperança do retorno de Cristo, e recusa-se a datar este acontecimento, antes insistindo em seu caráter repentino e inesperado. Esse é o caráter da história e também da educação: ele é pessoal e seu tempo é *kayrós*.

Transpondo esses ensinamentos para a compreensão do fenômeno educação, vemos que a boa nova, a vida nova, o paraíso ou o aprender, não é tanto um fato exterior no fim da sucessão temporal natural ou da vida do homem ou de um currículo, no seu trajeto e trajetória. A vida nova, a ressurreição que ela traz consigo, acontece já hoje na decisão da fé, na fé perceptiva que é uma espécie de antecipação existencial do futuro, evidentemente como percurso de um passado já vivido para previsão e preparação do fim, e um final, da morte das perdas que é a fé no advento do retorno do senhor, do senhor de si mesmo, do resgate, da salvação, no sentido de resguardar-se para a continuidade e o advento da vida; não é somente uma explicação objetiva da vida, ou da vida religiosa, mas, é um despertar para a decisão; por exemplo, para o ato educativo, o ato político, o ato afetivo, o ato religioso. É revelador que um currículo seja também chamado de grade e as matérias de disciplinas, tudo copiado de uma prisão ou de um hospício; talvez tenham a mesma função de prender e formatar.

A vida funda-se na atitude pessoal e não no conteúdo de noções ou atenção à vida. Nenhuma luz é criada para ser escondida; toda luz se propaga.

Não é fundamental o cálculo do tempo, mas é necessária a vigiância eterna, constante na eternidade do instante sempre presente, pois que o senhor virá como um ladrão no meio da noite, como uma





ave de rapina, e é bom que não se esteja em torpor, dormindo sem decisão, que é extremamente pessoal. Pois nada vem igualmente para todos no mesmo tempo; o tempo *kayrós* é para cada um como é o tempo de nascer e o tempo de morrer; mesmo morrendo juntos num acidente, cada um tem seu último suspiro e sua dor. Cada um tem seu tempo de receber o senhor, somos expectadores do inesperado de um espetáculo surpresa. E se não fizer a si mesmo uma preparação para todas as possibilidades da trajetória, pode-se condenar ao inferno das próprias penas da cegueira psíquica. É como uma Carolina chicobuarquiana, onde tudo passa e ela nada vê. Como retornar a si mesma, numa perda, se não foi a lugar nenhum? Se escolheu não escolher? Se não se educou para os eternos retornos no percurso da própria vida? Por isso afirmo ser a educação pessoal, irrepitível e inusitada por necessitar da consciência, e a consciência é viva e centrífuga, vem do centro para a periferia, ela se propaga. É no seu núcleo explosivo que ela acontece como um fenômeno muitíssimo pessoal, embora necessite ser despertada.

O BEIJO E A CONSCIÊNCIA DESCONGELADA

O beijo é um ato amoroso e erótico, um acidente no sistema nervoso da Bela que sem ele, ela dormiria eternamente. Na história ele é também símbolo, uma figura que representa uma coisa e não um progresso; corresponde à lembrança de algum modo congelada à espera de um ato final que despertasse a Bela. Esse ato, apesar de ser possível, não nos forneceria antecipadamente a menor indicação sobre o movimento concreto, ou sobre o progresso dinâmico do príncipe pelo qual a deliberação desembocou em um fato. E, contudo, uma vez construída a figura, remonta-se pela imaginação ao passado e pretende-se que a nossa atividade psíquica tenha seguido o caminho traçado pelo príncipe até o castelo, e lá chegando, agir e mudar toda a realidade.

O progresso do sistema nervoso assegura ao ato uma precisão crescente, uma variedade crescente, uma eficácia e uma independência crescentes. O organismo comporta-se cada vez mais como uma máquina de agir que se reconstitui inteiramente para cada ação nova, como se fosse de

borracha e pudesse a todo instante, mudar de forma de todas as suas peças. (BERGSON, 2005a, p. 274)

O beijo descongelador do príncipe como ato único e irrepetível é substituído pela explicação mecânica repetível, contada, e depois facilmente toma-se a explicação pelo ato, tornando-o possível antes de ter acontecido. Esse é o hábito com que buscamos sempre uma explicação e a explicação busca uma causa. O tempo de sono da Bela não conta, pois é preciso que a consciência esteja acordada, que haja lembrança para transformar os símbolos em representações onde o espaço intervém; bem como a própria existência dos estados psíquicos. Assim, ao contarmos a história, trazemos o ato para a linguagem que tal qual o espaço homogeneiza o ato tornando-o mecânico e previsível.

Perante esse espaço homogêneo situamos o eu tal como uma consciência atenta o percebe, um eu vivo, cujos estados ao mesmo tempo distintos e instáveis não podem dissociar-se sem mudarem de natureza, nem fixar-se ou exprimir-se sem cair no domínio comum. Não devia a tentação ser grande, para esse eu que distingue tão nitidamente os objetos exteriores e os representa tão facilmente por símbolos, de introduzir no interior, da sua própria existência a mesma discriminação, e substituir, à penetração íntima desses estados psíquicos, à sua multiplicidade totalmente qualitativa, uma pluralidade numérica de termos que se distinguem, se justapõem e se exprimem por palavras? Em vez de uma duração heterogênea, cujos momentos se penetram, teremos então um tempo homogêneo, cujos momentos se alinham no espaço. Em vez de uma vida interior, cujas fases sucessivas, única cada qual no seu gênero, são incomensuráveis com a linguagem, obteremos um eu recomponível artificialmente, e estados psíquicos simples que se agregam e desagregam como fazem, para formar palavras, as letras do alfabeto. E isto já não será apenas um modo de representação simbólica, porque a intuição imediata e o pensamento discursivo são um só na realidade concreta, e o mesmo mecanismo através do qual antes explicávamos a nossa conduta acabará por dominá-la. Os nossos estados psíquicos, separando-se então uns dos outros, solidificar-se-ão; entre as nossas idéias assim cristalizadas e os nossos movimentos exteriores formar-se-ão associações estáveis; e pouco a pouco, porque a nossa consciência imita o processo pelo qual a matéria nervosa obtém ações reflexas, o automatismo sobrepor-se-á à liberdade. (BERGSON, 1927, p. 162)





Vemos como a ação da inteligência transforma o vivo em morto, o orgânico em mecânico. Pois como a duração é contínua, a inteligência a confunde com algo homogêneo, mas ela é contínua, porém heterogênea. Essa confusão fará um dano maior ainda à compreensão, pois ao homogeneizar a duração, a percepção da multiplicidade de estados de nosso eu é descontinuada, assim separamos em blocos distintos o que se interpenetra e estabelecemos uma lógica dura para nossas emoções – ou ama ou odeia. Submetemos nossa vida interior ao recorte da linguagem e nos afastamos de nós mesmos, e desconhecemos o que está mais próximo e íntimo. Essa vida interior é contínua, por isso somos um eu, um ato, indivisível. Não nos repartimos em blocos de emoções, seguindo a classificação da Ciência.

Consciência não se toma como um cafezinho, nem se dá como uma bala, nem como lição; ela é despertada num ato amoroso e imprevisível de ensinar e aprender no encontro, por isso não existe conscientização. Esse ato, semelhante ao beijo de um príncipe, desperta do sono da ignorância para a vida e sua duração. É um ato livre.

DO TRÁGICO CAMINHO DO EDUCAR À DRAMÁTICA PRÁXIS PEDAGÓGICA



Desperta, tu que dormes, e levanta-te dentre os mortos

Efésios 5, vs. 14

273

O FENÔMENO DO EDUCAR É TRÁGICO

O fenômeno do educar é trágico em sua essência, pois imita acontecimentos que sempre provocam piedade e terror, mas que também ocasionam purificação dessas emoções, catarses, liberação do que é estranho à natureza de uma coisa, e que por isso a perturba ou corrompe; portanto, conserva o melhor e libera o pior no filosofar de Platão. Essas situações que provocam piedade e terror estão presentes em todo ato de ensinar e aprender; como por exemplo as provas, as seleções, as defesas de teses. Na matemática essas situações estão no cotidiano da sala de aula e isso é trágico, porque a felicidade dos entes educativos fica exposta a perigos no conflito de aprender e passar e não aprender e perder; essas situações não são resolvidas por decretos, nem por didáticas, metodologias, currículos ou programas. Elas são da natureza do fenômeno do educar e suas contradições, que, ao mesmo tempo, proporciona momentos de felicidade tais como: posse do diploma, do título, do certificado. Mas, como toda felicidade não fica por muito tempo, há mudança contínua seguindo um destino implacável.

O risco e o terror são pontes a serem atravessadas, e nessa travessia a alma fascina, e o sofrimento por maior que seja é esquecido



ao chegar ao outro lado. Um aluno que tira nota baixa porque não estudou garante o valor da nota boa da sala inteira, e coloca para ele mesmo um desafio. Um professor que muito deseja passar num doutoramento, se perder, então poderá desistir e verificar que seu desejo é fraco, ou persistir. Se seu desejo é forte, ele fará tantas tentativas quantas necessárias sejam, e aumentará sua felicidade quando conseguir sucesso. Por certo, ninguém poderá tirar dele o acréscimo de mérito.

Os gregos sabiam que a tragédia, *tragos*, era educativa. *Tragos* significa “bode” em grego, aquele que seria sacrificado em público (bode expiatório), e o espetáculo do sacrifício iria proporcionar a purgação das almas dos espectadores.

Dois são os elementos básicos de criação para a tensão do trágico. Um para que se possa verificar o trágico; é preciso que ele seja vivido por alguém, que exista um homem trágico: o herói como princípio e fim da tragédia. O outro elemento fundamental é o sentido da ordem dentro da qual se inscreve o herói trágico, sendo, de fato, inexplicável o trágico a partir apenas da subjetividade do homem. Só a partir desses dois pressupostos torna-se compreensível o conflito que caracteriza a ação trágica.

Podemos assim afirmar que todo trágico reside no “estar suspenso”, na tensão entre os dois pressupostos fundamentais, e mais importantes é que o resultado do conflito é a reconciliação dos dois polos, embora a mesma possa acontecer através da morte. O fundamento último e radical do trágico é precisamente a ordem positiva do real. Na obra de Bergson não há nenhuma referência à tragédia. Essa é nossa leitura. Percebemos o trágico em sua filosofia. O primeiro sentido é o esforço do *lógos* para explicar a vida, para dizer o indizível, paralisar em conceitos o movente, Apolo interpretando Dionísio.

O segundo aspecto é a presença de duas características do trágico: o herói, a personalidade, e o destino, que é criar e evoluir. Toda vida caminha para a consciência, e também para a educação, só que isso é o retorno, um fechar o círculo, pois o início de qualquer vida é quando a consciência preenche a matéria de hesitações; assim, em

todas as suas manifestações – instinto, inteligência, intuição –, a consciência busca a si mesma.

Nesse sentido, podemos dizer que o trágico deriva de um não estar – ou não poder estar – completamente na justiça. Em última análise, toda tragédia quer saber qual é a medida do homem, se o homem encontra a sua medida em sua particularidade ou se ela reside em algo que o transcende; e a tragédia pergunta para fazer ver que a segunda resposta é a verdadeira. O não reconhecimento dessa medida do homem acarreta o trágico.

Outro aspecto trágico do pensamento de Bergson é que, para ele, a personalidade é resultado de nossas decisões. Isso tem um componente trágico, pois na tragédia nos deparamos com uma decisão que no final não muda o destino trágico, mas apenas a maneira de vivê-lo, ou seja; todos nós adoecemos e morremos, mas nossa personalidade é o jeito que vivemos isso.

O DESTINO TRÁGICO DO EDUCAR

A visão da inevitabilidade e imutabilidade do destino regeu a concepção cosmológica não só dos gregos, mas também do homem da Idade Média. Inúmeras são as lendas e farta a literatura pertinente: podemos citar como exemplos a lenda de Samarcanda ou a tragédia de Édipo rei, onde o herói, para fugir do próprio destino, acaba por realizá-lo. Este é um dos temas centrais da tragédia grega, mas não fica a ela relegado transcendendo os confins da cultura helênica para tornar-se praticamente num tema universal, comum a todas as culturas. Esta peculiaridade nos remete ao conceito de mito e da evolução do mesmo até os tempos modernos.

O caminho, *hódos*, do educar é trágico no sentido de que para ser um caminho percorrido por homens, pessoas livres, possuidoras de vontade, ele é regido por forças titânicas; a cultura e a necessidade. Mas há sempre uma escolha, aí é que o trágico se instala. O sucesso da educação é permitir à escolha, à tensão, a emergência do trágico.



A DEGRADAÇÃO DA TRAGÉDIA EM DRAMA

A dramática práxis pedagógica é a própria degradação da tragédia do educar. Isso acontece quando a técnica sufoca a *poieses*, quando o professor se degrada em profissional da educação.

Toda educação engajada, que oferece apenas uma versão, uma saída, um lado do caminho, uma ilusão, retira o caminho, pois caminho tem lados e escolhas, então essa educação engajada fracassa em drama. O drama é ação. Ações de convencimento, aliciamento, monótona catequese, desinteressante falta de escolha, abafamento do trágico, retirada da vida e da jovialidade, além de infantilizar na promessa de salvanças futuras. O aluno busca a vida e o trágico que lhe é ontológico no pátio, na internet, no namoro, nas drogas, na briga, fora da monotonia da sala justa, igualitária e resolvida, onde ninguém escolhe, e a verdade boia no discurso inflamado do professor. Não há busca nem escolha, beira mais para o fanatismo inglório, morte do trágico que degenera em catástrofes, nem se aprende nem se ensina, finge; um e outro tediosamente fracassam.

A TENSÃO DO IRREPETÍVEL

O professor que é professor e não profissional da educação oferece pelo menos dois caminhos para criar a tensão no aprender. Como ensinar Marx sem ter ensinado Hegel, Aristóteles sem Platão, Hume sem Descartes? A única verdade da sala de aula é a tragédia de seu caminhar, e a escolha necessária que o aluno tem que fazer como ser humano jogado nesse mundo de “forças potentesas” e injustas. Sob a tensão de dois caminhos ele pode criar o seu e caminhar.

O olhar trágico e temporal sobre o educar, inspirado em Bergson, pretende que o ato do educar seja irrepetível, político e polissêmico. Ser polissêmico é que, além de se dizer de várias maneiras o fenômeno do educar, possui variadas facetas. As políticas de inclusão, chamadas de ações afirmativas, apenas verificam a relação opressor-oprimido, o que empobrece o fenômeno do educar, tornando-o óbvio, enfadonho. Não pretendemos retirar do discurso, nem da realidade do educar, a relação opressor-oprimido, mas ela não é única. Existe a relação



sujeito-objeto, homem-mulher, racional-irracional, espanto-mistério, poético-prosaico, espaço-tempo, passado-presente-futuro, história-remorso, desvelado-oculto, tradição-pesquisa. Tantas quantas poderemos criar, pois o mundo do educar é inacabado, um constante fluir.

E por mais que se eduque, sempre haverá educação por fazer. Assim, não há uma mediania no educar, a justa medida, porque há apenas o ponto de escassez, pouca educação, mas não há o outro polo para o cálculo da mediania, não há nunca educação em demasia. O cálculo da mediania é realizado pela prudência, é ela que escolhe o ponto justo. Numa relação de pura escassez não há ponto justo, mas um inaugural acontecer. Aqui, mais uma vez, marco a vocação trágica do educar.

A polissemia, a multiplicidade e o inacabamento da educação desenvolvem também a tragicidade ao educar. A possibilidade de ser oprimido e de não ser, de ser poeta, de ser rei em plena democracia é pura indeterminação. Na Escola de Samba, o operário-oprimido Cartola era rei-poeta; qual a faceta mais importante? Qual realidade mais real? Por que suprimir toda a multiplicidade de realidades em apenas uma? Por que submeter toda a realidade ao econômico?

O educar é político porque se funda na vontade, na resolução, principalmente no fazer do professor, que quando é movido por necessidade não realiza o encontro. É irrepetível, pois nunca se aprende da mesma maneira, nem o professor repete sua aula; como é um ato fundado na vontade sempre é novo e inesperado.

A AUTONOMIA DO FENÔMENO DO EDUCAR

O viés trágico da educação é entendido como um fenômeno independente. Um *epoquê* dos determinantes, o lugar do milagre, onde a vontade retira do nada poetas, escritores, cientistas e técnicos, engenheiros, mas antes de tudo, pessoas, livres para escolher quem são, e são fazendo e desfazendo. Partindo do fatídico para o “vir a ser” hesitante da evolução criadora. tocar a tragicidade das coisas nos remete a um olhar que privilegia uma nova sensibilidade, que assinala o que é a intensidade trágica: a medida da vida é viver, valorizando





o retorno do trágico, do destino e do presente à vida cotidiana, despertando para a alegria do mundo e a potência de seu jogo, o mundo das aparências e o jogo das máscaras, privilegiando uma nova sensibilidade e outra forma de pensar e viver, sabendo que vamos perder tudo, que nada nos pertence, vivenciamos o desapego, pois mesmo que nos apeguemos a qualquer coisa, no fim iremos perdê-la mesmo. O desapego leva pelo menos a coragem de apostar no próprio devir.

Um longo período parece se acabar, esse em que as interrogações do presente deviam encontrar suas respostas no futuro. Esse em que se abordava a questão de preparar o porvir, de programar, em última instância, a economia, a educação e a sociedade. Ora, assistimos hoje ao que podemos chamar de retorno do destino, que se expressa sob a forma do imprevisível e do puro presente. A ideologia do progresso centrada na classificação étnica e econômica, formadora de rebanhos é substituída por um universo de rituais, de prazeres e de imaginários compartilhados por subjetividades: um verdadeiro reencantamento do mundo que passa pela festa e por outra relação com o eterno. A ética que nasce dessa sociedade nova não é senão a do trágico. De uma aquiescência à plenitude do instante duplicado pela aceitação lúcida do efêmero e do ato de criar, a possibilidade do inusitado e do desconhecido a assustadora convivência com o novo. Ele, o novo, não se encaixa em nenhuma ideia antiga de classe ou credo. Ele é criado, por isso toda conceituação é castradora. O novo só pode ser intuído.

O herói trágico vence ao perecer. Fugindo da tragédia, caminha para ela. A morte é reconciliação com o destino. Ele prefere morrer a enfrentar a tragédia. A nossa pedagogia do oprimido é nossa fuga da tragédia que sempre nos remete a ela.

O real é inacabado, portanto há múltiplas possibilidades de criar novos mundos. Mantemos o passado, os velhos mundos colados e amalgamados aos novos que implodem e ao abismo de possibilidades que virão.

Quanto mais fugia da Babel, mais nos aproximava de Pentecostes, e então podemos ver que o mal sempre aponta para o bem, e a multiplicidade de línguas, que era castigo na Babel, é ressignificada como dádiva, em línguas de fogo em Pentecostes e, assim, tragicamente,

fugimos da polissemia e nela desaguamos. Espantados agora igual a Édipo, na tentativa de fugir sempre, caminhamos para o inevitável. E nesse momento de crise e oportunidade, reconciliados com os deuses, e com as diversas linguagens, nas quais estamos mergulhados, podemos ver um aliado em cada inimigo, sem querer transformá-lo em amigo nem ganhá-lo para nosso discurso. Conservamos a inimizade útil e salutar e, com isso, as diversas línguas infinitas tantas quantas as possibilidades de “vir a ser”; realidade, diálogo e entendimento, criação e evolução.

O homem, tinha razão Rousseau, é naturalmente bom, mas o mal é o afastamento que ele tem do amor a si mesmo, de sua temporalidade e de seu eu profundo. No fundo, todos os inimigos são indispensáveis colaboradores, e essa é a ética trágica, a única inclusão possível é a exclusão, o inimigo. Essa é a exigência do novo *ethos* da educação trágica e da crise epistêmica, e assim ouvimos Nietzsche, às gargalhadas: “Todo conhecimento é fabulação”. Amai o distante. E Bergson, no entardecer de sua vida, dizendo: “toda fabulação tem função social”.



Parte IV

Asa 2



CAPÍTULO XVI

O MISTICISMO EM BERGSON

Deus quer, o homem sonha a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma
E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda do azul profundo

Fernando Pessoa (2003)



283

O MISTÉRIO DO EDUCAR

Dê-me, senhor,
Agudeza para entender,
Capacidade para reter,
Método e faculdade para aprender,
Sutileza para interpretar,
Graça e abundância para falar.
Dê-me senhor,
Acerto ao começar,
Direção ao progredir e
Perfeição ao terminar

Santo Tomás de Aquino

Após estudos sobre o tempo e a Educação em Bergson, ficou um espaço nebuloso sobre o vocabulário teológico que usamos neste livro. Conceitos como desapego, mistério, ressurreição, invocação e entusiasmo ficaram exigindo explicação. Que gancho havia entre educação e mistério? Neste capítulo utilizaremos

a linguagem do dever ser não como prescrição, mas como uma linguagem extremamente filosófica, isto é, ontológica.

Encontramos respostas a essas questões no estudo de Henri Bergson sobre religião. O intelectualismo acadêmico recusa-se a entender que são possíveis outras interpretações e métodos de acesso ao real, além do científico. Mostrar a intuição como método e a realidade mística do mundo como ferramenta de investigação são nossas intenções neste capítulo, que será um aprofundamento do capítulo sobre o desapego, principalmente da parte do educar para o desapego. Onde utilizamos como recurso semântico uma linguagem teológica e um apelo ao misticismo.

Nos capítulos 2 (Parte 1) e 6 (Parte 2) tratamos do conceito de movimento e do sentido de mudança em Bergson e na educação, apontamos para a ligação do pensamento com o real em Bergson, como para ele consciência é vida; e mais, atentamos que para fazer-se pessoa é busca do fundamento de nosso relativo estranhamento ser absoluto, busca de uma realidade-fundamento, sentido, e não de uma realidade-objeto, falsa consciência, estranha às próprias coisas reais. Lá também notamos o problema de se tomar o real como fundamento: esta questão da realidade-fundamento não é algo que leva ao problema da duração; ele é o problema da duração, e pertence à dimensão da pessoa em sua intimidade, ligada ao poder do real.

O problema da duração é relativamente o drama humano, e o que se busca não é uma abstração, ou o resultado de uma elaboração lógica, nem é um ente supremo, mas a realidade suprema: a presença da vida e do movimento, da mudança, da duração nas coisas e no poder do real é o motivo pelo qual devo realizar-me. Dessa forma, a via da fenomenologia bergsoniana não constitui a prova de que existe o movimento, mas sim de que algo realmente se move. É um fato novo, a partir do qual se pode ter um acesso à mudança, um fato experienciável, constatável, mais que isso, vivido total e radicalmente. Para ascender a este fato será preciso considerar o homem como realidade substantiva pessoal; como ser absolutamente durável, *durée*, que se faz em suas ações fundado na realidade, e como pessoa dominada



pelo poder do real e ligada a ele. Essa ligação absoluta será aprofundada neste capítulo do misticismo em Bergson.

A EXPERIÊNCIA MÍSTICA

O misticismo está presente em todas as religiões variando de sentido no tempo e na cultura. O senso comum o associa a visões, premonições e contato direto com Deus. Bergson dá ao misticismo um sentido particularíssimo: ele o entende como uma ruptura com a sociedade fechada, e abre através da metafísica um contato com a interioridade de si e das coisas, uma comunicação com toda a humanidade, denominada por ele de sociedade aberta. E defende a ideia de robustez intelectual conseguida pelos místicos ou pelos gênios, revelada pelo gosto da ação, um espírito de simplicidade e firmeza de vontade diante do possível e do impossível. Muitas vezes, os místicos foram confundidos com loucos, débeis mentais.

Quando se toma assim em seu termo a evolução interior dos grandes místicos, indagamos como eles puderam ser assimilados a doentes. De fato, vivemos num estado de equilíbrio instável, e a saúde média do espírito, como de resto a do corpo, é coisa difícil de definir. Há, no entanto, uma saúde intelectual solidamente assente, excepcional, que se reconhece sem dificuldade. Ela se manifesta pelo gosto da ação, a faculdade de adaptar-se e de se readaptar às circunstâncias, a firmeza junto à maleabilidade, o discernimento profético do possível e do impossível, um espírito de simplicidade que triunfa sobre as complicações, enfim, um bom senso superior. Não é isso precisamente que encontramos nos místicos de que falamos? E não poderiam eles servir para a própria definição de robustez intelectual?

Se juízo diferente houve, deve-se que estados anormais prenunciam não raro neles a transformação definitiva. Eles falam de suas visões, de seus êxtases, de seus arrebatamentos. Trata-se de fenômenos que também se produzem em doentes, e que são constitutivos de suas doenças. (BERGSON, 1978, p. 188)

Bergson analisa a diferença entre os estados anormais e os mórbidos para que o problema fique bem colocado e não se misture as naturezas das visões. Essa mistura é muito comum devido as fortes



emoções da passagem do estático ao dinâmico, da vida de rotina à experiência mística.

[...] é incontestável que êxtases, visões arrebatamentos são estados anormais, e que é difícil distinguir entre o anormal e o mórbido. Essa, aliás, foi a opinião dos grandes místicos. Eles foram os primeiros a precaver seus discípulos contra as visões que podiam ser puramente alucinatórias. E às suas próprias visões, quando as tinham, geralmente atribuía importância meramente secundária: eram incidentes do caminho; impunha-se ultrapassá-los, deixar atrás de si arrebatamentos e êxtases para atingir o termo, que era a identificação da vontade humana com a divina. A verdade é que esses estados anormais, sua semelhança e às vezes sem dúvida também sua participação em estados mórbidos serão compreendidos sem dificuldades se pensamos na agitação que é a passagem do estático para o dinâmico, do fechado para o aberto, da vida rotineira à vida mística. (BERGSON, 1978, p. 189)



Bergson considera que nem na Índia antiga nem na Grécia houve misticismo completo, e que o misticismo verdadeiro foi o dos grandes místicos cristãos. Ele diferencia um do outro pelo caminho que a alma faz, e mostra os diferentes resultados de um e de outro pelas ações. Faremos um resumo da descrição bergsoniana do caminho que a alma percorre para o misticismo, o que muitos podem considerar como uma iniciação, ou educação para o misticismo e, às vezes, confunde um com o outro ou mesmo os estados mentais do místico com estados mórbidos da mente.

O homem vive naturalmente em sociedade, e pelo efeito de sua função fabuladora cria ao seu redor seres fantasmáticos com vida, destinos e problemas semelhantes aos seus; esses seres são deuses e figuras mitológicas; a esse fenômeno Bergson denomina de religião natural, mas aquelas almas que vão pelo caminho místico deixam para trás homens e deuses. O que antecede o caminho místico na Índia antiga é uma confusão da alma provocada por uma bebida denominada “soma”, semelhante ao vinho na Grécia. Esta bebida, aliada a uma série de exercícios e proibições, serve para adormecer a atividade mental e induzir um estado de hipnose que nada tem de místico por si mesmo, mas que poderia induzir o estado místico, pois na sua forma estaria predisposta a encher-se dessa matéria para proporcionar

visões, êxtases, tendo evidentemente suspensa a atividade crítica da inteligência, o que faz a diferença entre os dois estados mentais.

A ioga foi a mais popular contemplação mística na Índia, mas o resultado dessa prática, diferentemente da Grécia, não foi um aperfeiçoamento do conhecimento, antes, foi mais um meio do que um fim, uma forma de recomeço de vida após um sofrimento ou de libertação pela renúncia, seria uma absorção do todo e de si mesmo. Buda havia descoberto que a raiz do sofrimento era o desejo em geral e a sede de viver, então, não somente o budismo, mas outras religiões passaram a pregar a extinção do querer viver, o que é um chamado à inteligência, e elas variavam pelo grau de intelectualidade que longe estavam de desenvolver um estado puramente intelectual e sim numa visão comunicada pelo mais sábio, considerado pelo grupo como alma iluminada, e se fazia obedecer, ou submeter cada um aos interesses do grupo.

Ora, para almas predispostas, uma simples sugestão ou um sinal basta para adesão. Embora seja também um misticismo, e tendo até a caridade como prática, falta calor e ignora o dom total e misterioso de si mesmo. No fundo, não acreditam na eficácia da ação humana, que pode mover montanhas, têm pouca confiança nela por isso não é um misticismo completo, pois esse seria ação, criação e amor. Em se tratando de hindus que enfrentam a fome crônica, é compreensível que eles, pelo pessimismo, fossem até o extremo do misticismo. A diferença é que no misticismo verdadeiro a alma não se detém diante de obstáculos, não se afundará em renúncias, desapega-se inclusive de si mesma e se abrirá amplamente a um amor universal, o que seria uma saúde intelectual manifesta pelo gosto, pela ação, pela faculdade de adaptar-se e readaptar-se a circunstâncias, pela firmeza junto à maleabilidade, o discernimento profético, um espírito de simplicidade que triunfa sobre as dificuldades, e um bom senso superior em deixar atrás de si os êxtases para atingir um termo que é a identificação da vontade humana com a vontade divina.

Esse estado é de grande perturbação pelo esforço para fazer subir as águas do eu profundo para a consciência. É um estado de preparação da alma para uma transformação mais significativa e chega até a assumir a forma de um sentimento, e passa por uma série de gozos





ou arrebatamentos, então é ali que Deus está presente, e não há mais mistério. Mas o grande místico não se detém nesse repouso, ele é antes um recolhimento para um novo salto para frente, e aí não há mais separação entre o que ama e o que é amado. Deus está presente e o gozo é sem limites, a alma se absorve em Deus pelo pensamento e pelo sentimento; mas algo fica de fora, e esse algo é a sua vontade. Sua ação, por isso sua vida, ainda não é divina e se agita no repouso, esse é o misticismo completo.

Habituada que estava à luz, essa alma nada mais distingue na sombra, e não se apercebe do trabalho profundo que se realiza nela, sente que perdeu tudo e não percebe ainda que seja a condição para ganhar tudo. Esse estado denominado de “noite escura” de quem falam os grandes místicos chegam a uma exaltação calma de todas as suas faculdades e faz com que a alma veja grande, e por mais frágil que seja ela, se orienta em meio a complicações sem se aperceber que sua liberdade coincide com atividade divina fluindo da fonte da vida. Nesse momento as visões ficam fora, pois uma divindade não pode se mostrar de fora a uma alma cheia dela mesma, aí ela se apercebe de sua transformação, mas não sente a não ser a humildade; a humildade divina sem nenhuma vontade de ensinar aos homens. Ela sente a verdade fluir em si como força atuante e não será por simples palavra que a difundirá, porque o amor que sente não é mais de um homem por Deus, é o amor de Deus por todos os homens, e ela ama toda a humanidade com amor divino.

Esse amor místico não advém de uma ideia, nem de natureza sensível nem racional, esse amor está mesmo na raiz da sensibilidade e da razão e do resto das coisas e coincide com o amor de Deus por sua obra, amor que tudo fez, e Ele revelaria a quem soubesse interrogar o segredo da criação. Esse amor é de origem metafísica, mais ainda que moral; sua direção é a mesma do impulso de vida comunicado a homens privilegiados que queriam converter em esforço criador essa coisa criada, e fazer um movimento, que é, por definição, uma pausa. Assim, a experiência mística possui outros métodos de ensinamento.

Em Bergson, a experiência mística é integração com a totalidade, e nessa experiência a religiosidade é apenas um tipo. Nessa experi-

ência não há transcendência, mas imanência emocional com um teor divino, não porque seja transcendente, mas por que é completa, simples e absoluta. Essa totalidade acaba com o antigo preconceito da separação corpo-alma, coisa-representação, espírito-matéria, como ele explica em *Matéria e memória* (2006b), que a lembrança não poderia resultar de um estado cerebral – porque este prolonga a lembrança –, e faz com que ela atue sobre o presente pela materialidade que lhe confere; mas a lembrança pura é uma manifestação espiritual.

Em *As duas fontes da moral e da religião* (1978b) Bergson mostra que essas duas fontes são: a obrigação e a aspiração. Em uma há pressão e constrangimento social que produz a moral fechada e a religião estática, e a outra produz a moral aberta e a religião dinâmica; daí ele chegou a ideia de misticismo. Nesta obra, ele justifica a importância da experiência mística para análise de alguns problemas, marcando porque a simples experiência mística não traz para o filósofo nenhuma segurança, a não ser que nessa experiência acontecesse uma comunicação do homem com um princípio transcendente. Mas, enquanto experiência singular, ela contribuirá junto ao método da intuição e poderá fornecer indicações para o aprofundamento de certos problemas filosóficos.

Reconhecemos, contudo, que, abandonada a si mesma, a experiência mística não pode trazer para o filósofo a certeza definitiva. Só seria totalmente convincente se este tivesse chegado por outra via, tal como a experiência sensível e o raciocínio fundado nela, a considerar possível a existência de uma experiência privilegiada por meio do qual o homem entraria em comunicação com um princípio transcendente. Encontrar nos místicos essa experiência tal como esperada, permitiria, então, ampliar os resultados já estabelecidos, ao passo que esses resultados estabelecidos fariam repercutir sobre a experiência mística algo da própria objetividade deles. Não existe outra fonte de conhecimento que não seja a experiência. Mas, como a anotação intelectual do fato extrapola necessariamente o fato bruto, as experiências estão longe de serem todas igualmente conclusivas e de autorizar a mesma certeza. Muitas nos conduzem a conclusões simplesmente prováveis. Todavia, as probabilidades podem somar-se e a soma dar um resultado que equivalha praticamente à certeza. (BERGSON, 2006c, p. 150)



ESFORÇO E HARMONIA

O misticismo sugere uma transformação do agir, partindo do próprio desejo humano, impulsionado pelo elã vital e a vontade para viver uma humanidade mais humanizada; esses nos parecem ser também os objetivos para uma educação cada vez mais fecundada pela presença do sagrado, através do empenho por uma conduta ética, na qual a coragem de viver o real religará o ser humano consigo mesmo e com a totalidade. Trata-se de uma busca por novas expressões que dialoguem com a eternidade do tempo. Para tanto, é orientado um esforço cujo resultado é uma harmonia maior.

A consciência testemunha que a idéia abstrata de força é a do esforço indeterminado, a de um esforço que ainda não chegou ao ato e onde esse ato ainda não existe a não ser no estado de idéia e onde este ato ainda não existe a não ser no estado de idéia. Por outras palavras, a concepção dinâmica da relação de causalidade atribui às coisas uma duração completamente análoga à nossa, seja qual for a natureza que esta duração possa ser: representar assim a relação de causa e efeito é supor que o futuro não é mais solidário do presente no mundo exterior do que o é para nossa própria consciência. A fusão de duas idéias diferentes, quase opostas, apresenta vantagens ao senso comum, já que nos permite representar da mesma maneira e designar com uma única palavra, por um lado a relação que existe entre estes dois momentos da nossa existência e, por outro lado, a relação que liga entre si momentos sucessivos do mundo exterior. (BERGSON, 1927, p. 147)

O místico verdadeiro desenvolve um gosto pela ação que faz e sua consciência testemunha que a ideia abstrata de força e esforço indeterminado antecipa o ato no estado de ideia (visões apocalípticas, utopias, iluminações, previsões, premonições de fenômenos futuros). E o futuro existirá no presente nessa forma de ideia, e a passagem desse futuro para presente é como um esforço indeterminado, e talvez nem precise de sua realização, mas a realização do esforço parece ser substituída do próprio ato. Evidentemente que nesse terreno nasce uma vegetação de esforços indeterminados acompanhados de atos até distantes do ato que ainda não existe ou da realização da ideia



concebida, mas que são tomados como pai substituto fazendo valer a ideia virtual como se fosse real, e atos substitutos pelo ato prometido.

Essas ações são todas intercaladas por uma educação que é a responsável em transformar ideias em atos, liberdade em necessidade e esta em determinismo. Quando se deveria educar para liberdade, não se faz sobre isso mais que um discurso vazio.

Chama-se liberdade à relação do eu concreto com o ato que realiza. Esta relação é indefinível, precisamente porque somos livres. Com efeito analisa-se uma coisa, mas não um progresso; decompõe-se a extensão, mas não a duração. Ou antes, caso teimemos na análise, transformamos inconscientemente o progresso em coisa e a duração em extensão. Só pelo fato de pretendermos decompor o tempo concreto, desdobramos os momentos no espaço homogêneo; em vez do fato em via de realização pomos o fato realizado e, como começou por de alguma maneira congelar a atividade do eu, vê-se a espontaneidade a dissolver-se em inércia e a liberdade em necessidade. É por isso que toda a definição da liberdade dará razão ao determinismo. (BERGSON, 1927, p. 150)

O verdadeiro místico revela um gosto especial pela ação e sua primeira sensação na experiência mística é de libertação. Mas essa adaptação e readaptação não ocorre sem grandes emoções, principalmente por ir adquirindo um espírito de simplicidade e um bom senso superior, ou aquilo que Bergson chama de robustez intelectual. Tudo isso bem que poderia ser um objetivo geral da boa educação. Uma educação que de fato negasse a má educação, ou seja, aquela que, ao distanciar o aluno dele mesmo, o levaria à revolta, à violência, a uma pequenez intelectual e a um espírito empobrecido.

Comparando o fenômeno místico com a aprendizagem teremos então: o que se aprende por necessidade e por interesse de nota ou de dinheiro logo passa e se esquece. Mas aquilo que aprendemos por prazer, aquilo que nos lança em estado de êxtase, constitui-se aprendizagem e transformação, que servirá de impulso novo para mais aprendizagem. O que determina mais aprendizagem é aprendizagem, não a falta, a necessidade de aprender. Enfim, educar é a capacidade de gerar fome, vontade, sede de conhecer e a flexibilidade de mudar e a potência de criar. Então, educação é um alimento estimulante que



abre mais espaço para sempre mais educação. Isso se parece com a descrição do fenômeno místico em Bergson, algo que ao conseguirmos, mais queremos, quando alcançamos, mais buscamos. Como encher é como esvaziar-se, pois encher é aumentar o espaço. Quanto mais educados, mais precisamos de educação, mais buscamos educação. Isso é místico.



Com a memória estamos efetivamente no domínio do espírito. Ele recoloca o problema; se a mente é a matéria, para que consciência? A integração com a totalidade requer uma polissemia, pois a duração é múltipla e una, é contínua e heterogênea. Exige que um só discurso seja heterogêneo. Exige um agir místico, onde a alma é tocada pelo elã vital, por uma emoção criadora que continuamente se recria. Mas para isso é preciso uma educação do que é a melhor parte. Nossa cultura se distancia não do ser, mas de nós mesmo; seguimos em direção das coisas, quase todas desnecessárias, e perdemos o que nos sustenta, o que realmente somos. A religião é consigo mesmo, com seu eu profundo e com sua sina de evoluir e criar. Não é uma religião com outra realidade, é sair do dualismo de duas realidades e perceber que uma experiência religiosa, ou mística, é um contato com a totalidade, num monismo radical.

Consideramos que Bergson utiliza da experiência dos estados psíquicos da alma, do verdadeiro místico, para explicar a intuição e seu valor na compreensão da pessoa singular, a unidade múltipla da pessoa que dura, que se move e age no seu eu profundo e com o efetivo de seu afetivo percebe suas emoções, o pulsar de sua vida, seus êxtases e vertigens que somente é possível pela intuição. Os objetos afetivos são os que dão sentido à existência. Quando os objetos sensíveis substituem os afetivos é a ruína, é envolvimento. Riqueza é ter afeto. Talvez o poeta diga melhor esse sentir e possa contribuir aqui para ilustrar o sentir e viver como algo intuído. Embora este poema seja longo, consideramos importante mantê-lo na totalidade.

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir.
Sentir tudo de todas as maneiras.
Sentir tudo excessivamente,
Porque todas as coisas são, em verdade, excessivas
E toda a realidade é um excesso, uma violência,
Uma alucinação extraordinariamente nítida
Que vivemos todos em comum com a fúria das almas,
O centro para onde tendem as estranhas forças centrífugas
Que são as psiques humanas no seu acordo de sentidos.
Quanto mais eu sinta, quanto mais eu sinta como várias pessoas,
Quanto mais personalidade eu tiver,
Quanto mais intensamente, estridentemente as tiver,
Quanto mais simultaneamente sentir com todas elas,
Quanto mais unificadamente diverso, dispersadamente atento,
Estiver, sentir, viver, for,
Mais possuirei a existência total do universo,
Mais completo serei pelo espaço inteiro fora.
Mais análogo serei a Deus, seja ele quem for,
Porque, seja ele quem for, com certeza que é Tudo,
E fora d'Ele há só Ele, e Tudo para Ele é pouco.
Cada alma é uma escada para Deus,
Cada alma é um corredor-Universo para Deus,
Cada alma é um rio correndo por margens de Externo
Para Deus e em Deus com um sussurro soturno.
Sursum corda! Erguei as almas! Toda a Matéria é Espírito,
Porque Matéria e Espírito são apenas nomes confusos
Dados à grande sombra que ensopa o Exterior em sonho
E funde em Noite e Mistério o Universo Excessivo!
Sursum corda! Na noite acordo, o silêncio é grande,
As coisas, de braços cruzados sobre o peito, reparam
Com uma tristeza nobre para os meus olhos abertos
Que as vê como vagos vultos noturnos na noite negra.
Sursum corda! Acordo na noite e sinto-me diverso.
Todo o Mundo com a sua forma visível do costume
Jaz no fundo dum poço e faz um ruído confuso,
Escuto-o, e no meu coração um grande pasmo soluça.
Sursum corda! ó Terra, jardim suspenso, berço
Que embala a Alma dispersa da humanidade sucessiva!
Mãe verde e florida todos os anos recente,
Todos os anos vernal, estival, outonal, hiemal,
Todos os anos celebrando às mancheias as festas de Adônias





Num rito anterior a todas as significações,
Num grande culto em tumulto pelas montanhas e os vales!
Grande coração pulsando no peito nu dos vulcões,
Grande voz acordando em cataratas e mares,
Grande bacante ébria do Movimento e da Mudança,
Em cio de vegetação e florescência rompendo
Teu próprio corpo de terra e rochas, teu corpo submisso
A tua própria vontade transtornadora e eterna!
Mãe carinhosa e unânime dos ventos, dos mares, dos prados,
Vertiginosa mãe dos vendavais e ciclones,
Mãe caprichosa que faz vegetar e secar,
Que perturba as próprias estações e confunde
Num beijo imaterial os sóis e as chuvas e os ventos!
Sursum corda! Reparo para ti e todo eu sou um hino!
Tudo em mim como um satélite da tua dinâmica íntima
Volteia serpenteando, ficando como um anel
Nevoento, de sensações remanescidas e vagas,
Em torno ao teu vulto interno, túrgido e fervoroso.
Ocupa de toda a tua força e de todo o teu poder quente
Meu coração a ti aberto!
Como uma espada traspassando meu ser erguido e extático,
Intersecciona com meu sangue, com a minha pele e os meus nervos,
Teu movimento contínuo, contíguo a ti própria sempre,
Sou um monte confuso de forças cheias de infinito
Tendendo em todas as direções para todos os lados do espaço,
A Vida, essa coisa enorme, é que prende tudo e tudo une
E faz com que todas as forças que raivam dentro de mim
Não passem de mim, nem quebrem meu ser, não partam meu corpo,
Não me arremessem, como uma bomba de Espírito que estoura
Em sangue e carne e alma espiritualizados para entre as estrelas,
Para além dos sóis de outros sistemas e dos astros remotos.

Tudo o que há dentro de mim tende a voltar a ser tudo.
Tudo o que há dentro de mim tende a despejar-me no chão,
No vasto chão supremo que não está em cima nem embaixo
Mas sob as estrelas e os sóis, sob as almas e os corpos
Por uma oblíqua posse dos nossos sentidos intelectuais.
Sou uma chama ascendendo, mas ascendo para baixo e para cima,
Ascendo para todos os lados ao mesmo tempo, sou um globo
De chamas explosivas buscando Deus e queimando
A crosta dos meus sentidos, o muro da minha lógica,
A minha inteligência limitadora e gelada.

Sou uma grande máquina movida por grandes correias
De que só vejo a parte que pega nos meus tambores,
O resto vai para além dos astros, passa para além dos sóis,
E nunca parece chegar ao tambor donde parte...

Meu corpo é um centro dum volante estupendo e infinito
Em marcha sempre vertiginosamente em torno de si,
Cruzando-se em todas as direções com outros volantes,
Que se interpenetram e misturam, porque isto não é no espaço
Mas não sei onde espacial de uma outra maneira-Deus.

Dentro de mim estão presos e atados ao chão
Todos os movimentos que compõem o universo,
A fúria minuciosa e dos átomos,
A fúria de todas as chamas, a raiva de todos os ventos,
A espuma furiosa de todos os rios, que se precipitam,

A chuva com pedras atiradas de catapultas
De enormes exércitos de anões escondidos no céu.

Sou um formidável dinamismo obrigado ao equilíbrio
De estar dentro do meu corpo, de não transbordar da minh'alma.
Ruge, estoura, vence, quebra, estrondeia, sacode,
Freme, treme, espuma, venta, viola, explode,
Perde-te, transcende-te, circunda-te, vive-te, rompe e foge,
Sê com todo o meu corpo todo o universo e a vida,
Arde com todo o meu ser todos os lumes e luzes,
Risca com toda a minha alma todos os relâmpagos e fogos,
Sobrevive-me em minha vida em todas as direções!

Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)

Este poema reflete a hipótese da harmonia preestabelecida para explicar como todos os estados internos são representativos uns dos outros, e também combinados a uma relação dinâmica da nossa força com o ato que dela emana sem quebra do ritmo da poesia. A harmonia parece ser mais fruto de tensões suportáveis do que quebra de paradigmas e destruição de forças opostas. É componível ao mesmo tempo em que é decomponível. Quando o poeta afirma que “toda matéria é espírito”, ele mostra o elo para dentro e para fora do ser, do uno, de uma realidade absoluta e monista, para além de perspectivas.



A IDEIA DE PENTECOSTES

O misticismo em Bergson rompe com o intelectualismo, o cientificismo, e cria um elo emocional com a existência. Há muito tempo que a Teologia é vista com desconfiança nos meios acadêmicos, ela perdeu seu status de Ciência, mas hoje, longe de possuímos um único modelo de Ciência, tendemos a admitir uma pluralidade de configurações científico-culturais que, ao mesmo tempo em que promovem, resultam de processos sociais de comunicação, como a negociação, o conflito, a retórica.

Perspectivas multidimensionais provocam a dissolução de barreiras disciplinares não apenas entre as ciências, mas entre estas e a Filosofia, a Teologia, as artes e o conhecimento comum. O próprio discurso científico distancia-se cada vez mais do antigo ideal de uma linguagem unívoca e cede lugar às metáforas, às narrativas, aos recursos retóricos e outras práticas sociais da linguagem. Da mesma forma, a busca de verdades universais vem sendo substituída pela coexistência de teorias alternativas que se aplicam a áreas limitadas da realidade e pela diversidade de universos de discursos, que aponta para uma ruptura com as ilusões epistemológicas da modernidade, de um pretense sujeito epistêmico pleno, expurgada de todas as marcas da finitude, capaz de representar para si mesmo, clara e distintamente, um mundo inteiramente mensurável pela razão.

Se no início a Babel foi um castigo de Deus aos homens, porque a diversidade de línguas impedia a construção pela falta de comunicação, em Pentecostes, o falar várias línguas é uma bênção divina para os apóstolos; essa diversidade de línguas possibilitou o diálogo e o entendimento. Dizer o ser de diferentes modos, como queria Aristóteles. Assim, estamos vivendo uma Pentecostes no ambiente acadêmico, e neste livro estou propondo o entendimento na multiplicidade, pois é aí que se dá o educar.



MISTICISMO E EDUCAÇÃO



Entrou depois Jesus em uma aldeia, e uma mulher, por nome Marta, o hospedou em sua casa. E tinha uma irmã, chamada Maria, a qual até sentada aos pés do Senhor, ouvia a sua palavra. Marta porém andava toda fadigada na contínua lida da casa, a qual se apresentou diante de Jesus, e , disse: ‘Senhor, a ti não te dá que minha irmã me deixasse andar servindo só?dize-lhe pois que me ajude E respondendo o Senhor, lhe disse: ‘Marta, Marta, tu andas muito inquieta, e te embaraças com o cuidar em muitas coisas. Entanto, só uma coisa é necessária. Maria, escolheu a melhor parte, que não lhe será tirada.

Lucas 10, vs. 38-42

O MISTÉRIO E O SAGRADO

O empobrecimento da vida com a retirada das ritualidades, almoço em pé um cachorro-quente, saio correndo, pois não tenho tempo. Tempo é interioridade, é o que se vive. Quando construímos um cotidiano sem tempo, construímos uma existência pobre, desmoronamos a vida. Esse empobrecimento provocado pelo capitalismo e pela vida urbana invadiu a educação e a escola.

A transformação de impulsos nervosos e sensações extensivas em conceitos intensivos é mistério para quem se atentar ao fato. A possibilidade do conhecimento e de podermos representar as coisas é uma abertura para o transcendente. O encontro para ensinar e aprender é sagrado. Há uma manifestação do mistério e a necessidade de atenção e respeito.



Vivemos um torpor e um esquecimento, fazemos de conta que não sabemos. Mas de Kant à nova neurologia, é inexplicável a transformação de impulsos elétricos em conceitos. Educar antes de tudo é estar atento para o sagrado desse acontecimento. Do inusitado e espantoso milagre do conhecimento e da representação, o surgimento do divino no mundo dos homens. É uma manifestação sensível da potência divina: o milagre, assim como as maravilhas, é mais visto que ouvido ou degustado. Como nada é impossível para Deus, o milagre pode surgir em qualquer lugar e em qualquer momento; de alto a baixo da escala social, todos o admitem. O santo pode ser santo sem ter feito um. É o caso de Santo Tomás de Aquino, cuja *Suma Teológica* é o único milagre conhecido, embora o Santo tenha feito até hoje inúmeros milagres sem que eles estejam nos registros oficiais da Igreja. Mas até milagre se exige que tenha uma “utilidade”, que tenha contribuído com o bem geral e com a educação. Então, até para haver milagres é preciso que haja também bons costumes e boas vindas, um bom fim, que é realizado por vaidade, curiosidade ou busca de glória.

Talvez o problema mais grave do educar seja esse esquecimento. Em nosso texto intitulado *Considerações filosóficas: educar no tempo de mudanças de ventos, para aqueles que beberam pouco do rio do esquecimento*, publicado nos *Anais do Elege*, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), utilizamos de linguagens metafóricas para explicar o esquecimento e as redes e que ninguém ensina ninguém a ler, no sentido de compreender, apenas ajuda a se lembrar.

MILAGRES E MARAVILHAS

Uma boa educação realiza milagres para toda humanidade. Mas, de tão esquecidos, não nos atentamos mais para os milagres que fazemos quando ensinamos. Somos, enquanto educadores, transformadores de água em vinho. Um aluno que antes não sabia o que era pensar com a própria cabeça e aprende – isso é muito mais do que passá-lo de ano, é passar da água para o vinho, é transbordamento de justiça. O efeito milagroso que operamos quando ensinamos, disso pouco

sabemos, pois cada aluno é um verdadeiro mistério. Multiplicamos pães distribuindo do quase nada de nossa irrupção atuada, para muitos, e vemos redistribuída como alimento especial que nutre e alimenta a vontade de estudar e amar o que se aprende. Precisamos aprender ainda a andar sobre as águas dos céus, das polissemias das linguagens e das ideias, das línguas de fogo avermelhadas que queimam cada espírito e cada corpo para forjar o inusitado de cada personalidade.

A ação educativa que brotará da filosofia de Bergson deverá atuar como Cristo, separando em vez de unir, pois os alunos adentram a escola como iguais e devem sair diferentes, distintos em suas personalidades; isto é que é socializar, desenvolver a simpatia pelo outro. O outro não pode ser igual, ele é uma pessoa e, como tal, singular. Essa ação educativa é uma ação amorosa, mas um amor semelhante ao amor desenvolvido pela mística onde se sujeita ver o objeto através da emoção.

Quando se censura o misticismo por se exprimir á maneira da paixão amorosa, esquece-se de que o amor é que começara por plagiar a mística, que inspirou seu fervor, seus impulsos, seus êxtases; utilizando a linguagem de uma paixão que havia transfigurado, a mística apenas tomou de volta seu dom. Quanto mais o amor compele à adoração, maior é a desproporção entre a emoção e o objeto, mais profunda em consequência a decepção à qual o amoroso se expõe – a menos que não se sujeite intimamente a ver o objeto através da emoção, a não tocá-lo, a tratá-lo religiosamente. Observamos que os antigos falaram já das ilusões do amor, mas tratava-se então de erros aparentados aos dos sentidos e que se referiam ao aspecto da mulher que ama, seu porte, seu procedimento seu caráter. Lembra-nos a descrição de Lucrecia: a ilusão refere-se no caso apenas às qualidades do objeto amado e não, como a ilusão moderna, ao que se pode esperar do amor. Entre a ilusão antiga e aquela que lhe acrescentamos existe a mesma diferença que entre o sentimento primitivo, que emana do próprio objeto, e a emoção religiosa chamada de fora, que veio recobri-la e ultrapassá-la. A margem deixada a decepção é agora enorme, porque é o intervalo entre o divino e o humano. (BERGSON, 1978, p. 35)

Os preconceitos que envolvem o misticismo são fruto mesmo de nosso esquecimento, pois tudo que temos sobre a paixão amorosa adveio das expressões de êxtases dos místicos. E quanto mais nos





aprofundamos nesta forma de amor, a decepção é sempre equivalente aos estados mais avançados da paixão; talvez por isso os dramas amorosos da literatura sejam mais famosos à medida que são frustrados em sua realização. Na ação educativa não deve acontecer essa paixão amorosa entre alunos e professores, mas pelo ato de ensinar e aprender, que deve inspirar fervor e êxtase.

Sentimos ainda a insuficiência para realizar as maravilhas da verdadeira educação. Ainda não nos sintonizamos com as mensagens que recebemos de nosso interior, do eu profundo. Talvez nossas antenas também não estejam suficientemente treinadas para captar os sinais dos tempos indispensáveis essas percepções.

Bergson dá um exemplo de milagre quando analisa a diferença de qualidade e quantidade como irreduzível, sendo dois mundos tão diferentes que somente o milagre explicaria como se comunicam.

As sensações, indivisíveis por essência escapam à medida; os movimentos, sempre divisíveis, distinguem-se por diferenças calculáveis de direção e de velocidade. Pretende-se colocar as qualidades, sob a forma de sensações, na consciência, enquanto os movimentos executam-se independentes de nós no espaço. Esses movimentos, compondo-se entre si, jamais produziram senão movimentos por um processo misterioso, nossa consciência incapaz de tocá-los, os traduziria em sensações que se projetariam em seguida no espaço e veria recobrir, não se sabe como, os movimentos que elas traduzem. Daí dois mundos diferentes, incapazes de se comunicarem a não ser por milagre, de um lado o dos movimentos no espaço, do outro a consciência com as sensações. (BERGSON, 2006b, p. 237)

Kant também dizia que é um verdadeiro milagre o fato de podermos representar. Seria um mistério a capacidade de transformar informações sensíveis em conceitos que são de outra natureza.

Passamos do conceito às coisas e das coisas ao conceito, sem nenhum encantamento. Distraídos e sem tempo, vivemos do útil, utilitariamente. Transformamo-nos em utensílio e a Educação em utilidade. Viramos *Homo faber*, que se refere aos seres humanos como o esforço de controlar o ambiente através de ferramentas.

EDUCAÇÃO, ADESTRAMENTO E MISTICISMO

O empobrecimento se alastra, embora tenham crescido os índices de mais educação, isso porque o *Homo faber* invadiu a Ciência, e o método superou o pensar. Fazer Ciência é fazer método, ferramenta de fazer ferramenta. Para os antigos gregos, inventores da Filosofia, diz-se, o trabalho tinha um valor negativo, quase de maldição mesmo. Hoje, quando alguém quer valorizar alguém, diz: ela trabalha! Como se o trabalho não pudesse ser também a ilusão, a alienação e própria forma da vida diminuída. Agora, se o trabalho é o doador de sentido e valor para a vida, então essa vida não tem valor, ou então se confunde com o próprio trabalhar. Que esta seja a concepção que subjaz à forma de vida fundada na produção e no consumo, e que é por ela validada, todos nós sabemos. A vida reduzida ao trabalho e ao consumo é o que nos resta nesses tempos pós-religiosos e pós-políticos. Bergson vê a inteligência como a faculdade de criar objetos artificiais, especialmente ferramentas para fazer ferramentas.

A extrema racionalização da vida, a explicação do sofrimento, o “economicismo” da história, retiraram o espanto, “traumatizem”. Não restou um espaço para o mistério no discurso. A identidade é dada de fora pra dentro, pela etnia ou classe, pela geografia. O agir não mais se funda na vontade, somos fracos de vontade. Meu agir é determinado de acordo com a classificação de oprimido ou opressor. Toda moral é regida pela inclusão; botando tudo num mesmo saco, formam uma massa que chamamos dignidade.

A única dignidade possível é a coerência com sua personalidade. Porém, o produto dessa educação racionalizante é algo sem personalidade. São ovelhas de um determinado rebanho, de uma tribo, que repetem o já aprovado, o politicamente correto, o discurso hipócrita da conveniência. Mas ninguém parece suportar ser o mistério de ser um.

Com a racionalização do sofrimento, todo agir é politicamente orientado. Sem saber que política é produto de vontades, o que fazem os engajados é antipolítica. Despolitizados, sem vontade ou personalidade, com explicação para tudo, o educar ficou enfadonho, sem graça nem descoberta, sem criação, pois o mundo é produto de uma



antipolítica economicista, racional e predeterminada. O rancor e a inveja, acalmados e justificados, corroem o existir, retirando o sagrado, o mistério, o poético.

As crianças pobres trabalham e são pequenos adultos, as ricas são encaixadas num treinamento sem remuneração para serem adultos competentes, vão da natação para o inglês, brincam no computador para dominá-lo, são preparadas para isso que chamam de vida, essa falta de tempo, esse empobrecimento. A escola, instrumento desse esvaziamento do mistério e do ócio, agenciadora de desejos de consumo e medos de ser um, tem a figura e a forma que o tempo lhe dá. O futebol é na escolinha, é treinamento sem o prazer de brincar, a natação é desempenho sem o prazer do contato com a água, tudo é feito cronometradamente e Kronos come seus filhos. Apesar de tudo isso, o destino é evoluir e criar.

Misticismo e educação relacionam-se do seguinte modo: as experiências pessoais que não se encaixam em conceitos por serem mesmo pessoais e irrepetíveis formam a bagagem mística. Essa experiência é de cada um, todos temos experiências com a totalidade e com nosso eu profundo, em algumas pessoas que se afastaram tanto de si, essa experiência é tênue, soa como um longínquo eco. Mas todos nós temos uma. É a partir dessas experiências que ocorre o educar.

Como filosofia é sempre muito pessoal, e o filósofo trata as questões como doença, ele tem de prescrever ou então não filosofa. Quando Nietzsche diz: “Ame o distante” está prescrevendo e filosofando. Assim é trabalhar com ideias, que por fim emanam do Uno, diferente de trabalhar com projetos que visam, em última instância, fomentos.

A educação que exprime uma verdadeira mudança deve ser vivida por nós num processo emocional de viragem profunda, uma transformação interior, uma experiência mística. A teoria educacional não deveria opor-se a esse misticismo; na realidade, eles são complementares e solidários. A teoria educacional deve ser a expressão, em proveito comum, daquilo que pode ser experimentado por cada um. Mas a mística é o vértice, é a educação por excelência. Assim toda teoria educacional deve ser prática, mudança interior. Educação é mudança.



Este capítulo foi inspirado num texto de Bergson (1978) intitulado *Adestramento e misticidade*, onde ele explica os métodos de se inculcar a moral nos alunos e não simplesmente falar dela e como ela só pode ser completa com reflexão e discussão com os outros e consigo mesmo. Embora seja uma citação longa, consideramos importante por ser um texto em que Bergson fala diretamente sobre educação. Talvez pudéssemos denominá-la de Cartilha para educadores numa Pedagogia da Duração.



Nem todos educadores têm talvez a visão completa dessa dupla origem da moral, mas se apercebem de alguma coisa dela desde que queiram realmente inculcar a moral a seus alunos, e não apenas lhes falar dela. Não negamos a utilidade, a necessidade mesmo de um ensino moral que se dirija à pura razão, que defina os deveres e os ligue a um princípio do qual siga, no pormenor, as diversas aplicações. É no plano da inteligência, e nele somente, que a discussão é possível, e não há moralidade completa sem reflexão, análises, discussão com os outros e consigo mesmo. Mas se um ensino que se dirija à inteligência é indispensável para dar ao senso moral garantia e sutileza; se ele nos torna plenamente aptos para realizar nossa intenção, quando nossa intenção for boa, seria preciso que houvesse primeiro intenção, e a intenção assinala uma direção da vontade tanto ou mais que da inteligência. Como se dominará a vontade? Duas vias se abrem ao educador. Uma é do adestramento, tomando-se a palavra no seu sentido mais elevado; a outra é da misticidade, tendo o termo no caso, sua significação mais modesta. Pelo primeiro método inculca-se uma moral constituída de hábitos impessoais; pelo segundo obtém a imitação de uma pessoa, e mesmo uma união espiritual, uma coincidência mais ou menos completa com ela. O adestramento original, aquele que foi pretendido pela natureza, consistia na adoção dos hábitos do grupo; era automático; fazia-se por si mesmo quando o indivíduo se sentia meio confundido com a coletividade. À medida que a sociedade se diferenciava pelo efeito de uma divisão do trabalho, delegava aos grupamentos assim constituídos no seu seio a tarefa de adestrar o indivíduo, de pôr em harmonia com eles e por isso com ela mesma; mas sempre se tratava de um sistema de hábitos adquiridos em proveito apenas da sociedade. Não é duvidoso que uma moral desse gênero baste a rigor, se for completa. Assim, o homem estritamente inserido no quadro do seu ofício e de sua profissão, que se dedique por inteiro ao seu trabalho cotidiano, que organize sua vida de modo a fornecer a maior quantidade e a melhor qualidade possível de trabalho, se desincumbiria em geral 'ipso facto' de muitas outras obrigações. A disciplina teria feito dele um homem honesto.



Assim é o primeiro método; ele age no impessoal. O outro o completará, caso necessário; poderá até substituí-lo. Não hesitamos em chamá-lo de religioso e mesmo místico; mas é preciso entrarmos em acordo quanto ao sentido das palavras. Aproximar de dizer que a religião é auxiliar da moral, no que ela faz temer ou esperar castigos ou recompensas. Talvez se tenha razão, mas deveria acrescentar-se que, desse aspecto, a religião nada mais faz que prometer uma extensão e um endireitamento da justiça humana pela justiça divina: as sanções estabelecidas pela sociedade, e cujo jogo é tão imperfeito, ela irá superpor outras, infinitamente mais elevadas, que nos devem ser aplicadas na cidade de Deus quando tivermos deixado a cidade dos homens; todavia, é no plano da cidade dos homens que nos manteremos assim; fazemos intervir a religião, sem dúvida, mas não naquilo que ela tem mais especificamente de religioso; por mais alto que nos elevemos, encaramos ainda a educação moral como um adestramento, e a moralidade como uma disciplina... Queremos falar da experiência mística encarada no que ela tem de imediato, isenta de qualquer interpretação. Os verdadeiros místicos simplesmente se abrem à vaga que os invade. Seguros de si mesmos, porque sentem em si algo de melhor que eles revelam-se grandes homens de ação, para surpresa daqueles para quem o misticismo não passa de visão, transporte, êxtase. O que eles deixaram escoar no interior de si mesmo é um fluxo descendente que desejava atingir os outros homens através deles: a necessidade de espalhar em volta deles o que receberam eles sentem como ímpeto de amor. Amor ao qual cada um deles imprime a marca de sua personalidade. Amor que é então em cada um deles um sentimento inteiramente novo, capaz de transpor a vida humana para outra tonalidade. Amor que faz com que cada um deles seja amado assim por si mesmo, e que por ele, para ele, outros homens deixarão sua alma se abrir ao amor da humanidade. (BERGSON, 1978, p. 79)

Vemos aqui um Bergson educador que leva em conta o indivíduo e mostra como o objetivo de um educador pressupõe uma alma aberta, pois não basta formar um homem honesto, nem aquele que tudo faz em busca de uma recompensa, mas homens mais seguros de si e que possam deixar ecoar do seu interior tudo que receberam de amor, e que possam ser grandes homens de ação na cidade mesma dos homens e, principalmente, possam ser únicos, insubstituíveis. Então o misticismo em Bergson, ao qual nos convertemos, assemelha-se ao de Platão, Plotino, Pascal, Hegel, Frege. É a compreensão de uma realidade supra-humana; a ideia platônica, o uno em Plotino, o Espírito,

Geist, em Hegel, o número em Frege e o *elã vital* em Bergson são evidências incontestáveis, como dizia o professor Bento Prado, evidência de um campo transcendental de um espetáculo sem espectador.

Estas realidades estão para além do drama miúdo do cotidiano da história humana, mas num jogo dialético. É na singularidade do indivíduo que se universaliza, assim, no campo transcendental do indivíduo, diferentemente do jogo da história entendida por Marx. O indivíduo, o ator, é fundamental como a evolução é criadora; se você muda o indivíduo, você muda o papel, a trama e a história. Apesar dos movimentos sociais, dos joguinhos de política e até mesmo das guerras de nações não serem importantes para o campo transcendental, é o indivíduo, o herói de sua tragédia, que é político, que escolhe e que intui, é ele que hesita, é ele que cria e através de suas escolhas constrói sua irrepetível personalidade.

Assim, nosso compreender místico para uma educação bergsoniana precisa ter claro este princípio, *arckê*, esta verdade, este axioma, esta lei da vida, este mandamento, esta função matemática, este paradigma, denominem como queiram. Apesar da espécie garantir a continuidade da vida, é o indivíduo que arriscando sua vida realiza o salto evolutivo na criação, quando escapa do torpor da espécie, do rebanho que caminha no “em si”, como formigas no formigueiro, eternamente formigas, no hábito e no interesse, sem asas, sem voo, somente o indivíduo muda.

VOCAÇÃO E EDUCAÇÃO

Nunca chegamos aos pensamentos. São eles que vêm.

Martin Heidegger (1969)

A educação nunca deveria ser pensada sem a vocação, seja para a docência, em nível individual, seja para currículos, programas e políticas educacionais quando se trata da coletividade. Para ser uma educação autêntica, ela deveria corresponder sempre, e antes de tudo, à vocação do indivíduo ou de seu povo. A vocação tem raízes profundas no cristianismo e no misticismo. O apóstolo Paulo já dizia: “Quem for chamado numa vocação, nela permaneça”. Vocação tam-



bém é um conceito pedagógico e significa propensão para qualquer ocupação, profissão ou atividade. Meditando sobre isso e usando a filosofia de Bergson como fio condutor, resolvemos pensar as políticas educacionais do Brasil. Parece-nos que elas não consideraram a nossa vocação como povo ou nação. Esse conceito meio místico meio pedagógico diz muito em Educação.



Quando olhamos a alma brasileira, nossas músicas, nossa literatura, nossas manifestações culturais, quando olhamos o carnaval ou o futebol, o que vemos? Parece que vemos um povo vocacionado para a felicidade, não para o poder nem a dominação – tarefa chata que entregamos a qualquer um, até para uma criança, como conta a nossa história. Tratamos de mudar a capital política para Brasília para não atrapalhar a curtição do Rio de Janeiro. Poderíamos fazer o mesmo na Bahia, transferir a capital para o Sudoeste e deixar Salvador como colônia de férias dos brasileiros, dos trabalhadores da cidade e do campo. Talvez uma alma aberta seja alegre e possa transbordar essa alegria para toda a humanidade. Não temos vocação para as revoltas, rebeliões, guerras, lutas políticas com reivindicações, as badernas, os pанаeços, passeatas e marchas; tudo isso peca no solo brasileiro.

Vemos mesmo um esforço de mudar a alegria do povo em revanchismo e educá-lo melhor, adestrá-lo de várias maneiras para essa prática nazifascista importada das tragédias alemães. Mas fazemos valer nossa vocação, pois somos feitos chamados e chegados para a alegria, encantamentos, magias e sorrisos. Entendo que uma política educacional precisa levar em conta esse aspecto, pois os campos universitários e os programas escolares brasileiros deveriam priorizar as artes, o esporte, o samba e o carnaval. Sonhamos em iniciar um curso de Música na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, e um de Teatro na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, pois, além de Medicina, Direito e Engenharias, é preciso criar espaços de expressão; se temos uma alma alegre, precisamos atuar em toda sua vocação, e assim seremos uma potência, mas potência em paz, beleza, harmonia e felicidade. Talvez uma alma aberta seja alegre e possa transbordar essa alegria para toda a humanidade. Sentimos alegria de viver quando lemos Drum-

mond, Bandeira, Cecília, Machado, Guimarães, Veríssimo e tantos outros, ou quando vamos ao cinema e vemos um filme brasileiro, ou ouvimos Villa-Lobos, ou mesmo música popular; a magia do samba de Pixinguinha e Cartola. Torcemos cheios de emoção quando vemos as genialidades nas jogadas dos nossos craques, que encantam o mundo inteiro, em nossas festas e feiras, nas ruas, no carnaval. Nunca seremos potência bélica, nunca seremos potência industrial, mas somos potência da alegria. Alegria que é essencial numa Pedagogia da Duração. Mas alegria não significa festins fora do corpo, provocada de forma exterior por gracinhas, mas a descoberta da alegria do espírito que vem do nosso interior, aquela que cria e descobre a alegria de aprender.



AS DORES NÃO PERCEBIDAS

Fragmento 259

Como todos os grandes apaixonados,
gosto da delícia da perda de mim,
em que o gozo da entrega
se sofre inteiramente.

Fernando Pessoa (2008)

Dores são afecções e percepção são imagens. Para Bergson, a matéria é um conjunto de imagens; assim, para desenvolver esse assunto, coloco abaixo essa crítica de Bergson às posições realistas e idealistas sobre as questões da percepção e das sensações para situar o leitor na complexidade do problema, e adianto que não faz parte deste livro analisá-las, e sim informar o que é importante para a compreensão deste capítulo.

Praticamente não há percepção que não passa, por um crescimento da ação de seu objeto sobre o nosso corpo, tornar-se afecção e, mais particularmente, dor. Assim, há uma passagem insensível do contato da agulha à picada. Inversamente, a dor decrescente coincide pouco a pouco com a percepção de sua causa e exterioriza-se, por assim dizer, em representação. Parece portanto que há efetivamente uma diferença de grau, e não de natureza entre a afecção e a percepção. Ora, a primeira está



intimamente ligada à minha existência pessoal: o que seria, com efeito, uma dor separada do sujeito que a sente? É preciso, portanto, pensar-se, que seja assim também com a segunda, e que a percepção exterior se constitua pela projeção, no espaço da afecção tornada inofensiva. Realistas e idealistas coincidem em raciocinar dessa maneira. Estes não vêem outra coisa, no universo material, que não uma síntese de estados subjetivos e inextensivos; aqueles acrescentam que há, atrás dessa síntese, uma realidade independente que corresponde a ela; mas tanto uns como outros concluem, da passagem gradual da afecção à representação, que a representação do universo material é relativa, subjetiva, e, por assim dizer, que ela sai de nós, em vez de sermos nós a sair primeiramente dela. (BERGSON, 2006b, p. 54)

Ao criticar o realismo e o idealismo, Bergson mostra como vários problemas mal colocados são advindos de uma visão que considera a diferença entre afecções e percepção como diferença de grau quando elas diferem de natureza. Então eles terminam recorrendo ao relativismo para fugir da questão que é a seguinte: somos nós que somos colocados na representação e não o contrário. Por certo é muito difícil pensarmos dessa forma sem antes compreendermos toda a argumentação bergsoniana sobre a percepção das imagens e das afecções, assunto que daria outro livro.

Parece existirem dores que não percebemos de imediato, elas são silenciosas e corroem nossa alma sem que tenhamos ideia do que acontece. Quando despertamos para nosso interior, descobrimos a devastação que foi causada, o deserto no miolo do nosso ser, como foi intensa aquela dor que nem sabia que doía. Toda dor é um indicador, um sinal de impotência, um esforço de uma parte do corpo. Ela é quase sempre desproporcional em relação à ameaça emergente do todo, às vezes sentimos muito intensamente; e, diga-se, das dores dos amores perdidos, muitas vezes, nada podemos dizer, ou sobre das dores de um acidente onde corremos risco de morte, ou mesmo quando nos afogamos no Rio de Contas; embora todas elas sejam inesquecíveis, são desproporcionais em intensidade e em extensividade.

Assim, parece que nosso psiquismo utiliza estratégias para que não sucumbamos àquela intensa dor, e uma delas é exatamente estabelecer uma diferença de grau e não de natureza entre a afecção e a

percepção, e então nos expressamos: “foi uma dor imensa, foi uma dorzinha pequena”, como se pudéssemos mensurar dores. Outra estratégia é quando preferimos não sentir a dor para não vermos nossa impotência, ou aquela de utilizar o esquecimento como um mecanismo de defesa para garantir a sobrevivência.

Toda dor consiste portanto num esforço, e num esforço impotente. Toda dor é um esforço local, e esse próprio isolamento do esforço é a causa de sua impotência, porque o organismo, em razão da solidariedade de suas partes, já não é apto senão para os efeitos de conjunto. É também por ser local que a dor é absolutamente desproporcional ao perigo que corre o ser vivo: o perigo pode ser mortal a dor pequena; a dor pode ser insuportável (como a dor de dentes) e o perigo insignificante. Há portanto, deve haver, um momento preciso em que a dor intervém: é quando a porção interessada do organismo, em vez de acolher a excitação, a repele. E não é somente uma diferença de grau que separa a percepção da afecção, mas uma diferença de natureza. (BERGSON, 2006b, p. 57)



Por ser a dor um esforço impotente, ela se situa, e, às vezes, nas maiores dores de nossa vida não sentimos nada. Para determinadas dores, como a de uma amputação, ou “desmaiamos” ou somos “anestesiados”. Depois sentimos apenas a falta, o buraco, o vazio, a imensa cicatriz, ou continuamos com a leve sensação que não houve amputação e podemos até sentir cócegas no dedão de um pé que não existe mais; isso também ocorre na alma. Os desmaios da alma obedecem a outro tempo, a outro espaço; podemos levar, como a Bela Adormecida, anos dormindo como mortos, até que haja uma ação significativa que nos desperte. Quando olhamos as cicatrizes reconstruímos histórias ou as inventamos para explicar, mas sem uma única lembrança das dores que causaram e de sua duração. Dessa forma, Bergson (2006b, p. 272) nos ajuda a entender esses fenômenos quando explica a diferença entre afecções e percepção.

O que é uma afecção? Nossa percepção, dizíamos, desenha a ação possível de nosso corpo, sobre os outros corpos. Mas nosso corpo, sendo extenso, é capaz de agir sobre si mesmo tanto quanto sobre os outros corpos. Em nossa percepção entrará, portanto algo de nosso corpo. Todavia, quando se trata dos corpos circundantes, eles são, por hipóteses, separados do nosso corpo por um espaço mais ou menos considerável, que mede o



afastamento de suas promessas ou de suas ameaças no tempo: é por isso que nossa percepção desses corpos só desenha ações possíveis. Ao contrário, quanto mais a distância diminui entre esses corpos e o nosso, tanto mais a ação possível tende a se transformar em ação real, a ação tornando-se mais urgente à medida que a distância decresce. E, quando essa distância é nula, ou seja, quando o corpo a perceber está em nosso próprio corpo, é uma ação real, e não mais virtual, que a percepção desenha. Tal é precisamente a natureza da dor, esforço atual da parte lesada para recolocar as coisas no lugar, esforço local, isolado, e por isso mesmo condenado ao insucesso num organismo que já não é mais apto senão aos efeitos de conjunto. A dor, portanto está no local, onde se produz, como o objeto está no lugar onde é percebido. Entre a afecção sentida e a imagem percebida existe a diferença de que a afecção está em nosso corpo, a imagem fora de nosso corpo. E por isso a superfície de nosso corpo, limite comum deste corpo e dos outros corpos, nos é dada ao mesmo tempo na forma de sensação e na forma de imagem.

Nosso organismo está, de certa forma, habituado a agir em conjunto para defender o conjunto do corpo e não apenas suas partes. Contudo, é capaz de agir sobre si mesmo tanto quanto nos outros corpos, e por isso só desenha ações possíveis. Quando se trata dos corpos circundantes separados dos nossos por espaços consideráveis, que mede o afastamento de suas promessas ou de suas ameaças no tempo, é preciso que essa distância diminua para que possamos transformar a ação virtual em ações reais. Assim é a natureza da dor um esforço local. Entre a afecção e a imagem percebida a diferença é simples: aquela está no nosso corpo e a outra fora. Transbordando para a educação, o aluno que chama a atenção do professor em sala de aula e nem sempre sabe dizer o que está fazendo de bom ou de ruim, nem de ser ele cotista ou excluído, oprimido ou não.

Muitas vezes é como uma tentativa que parece destinada ao insucesso numa sala onde o professor age em função do grupo, sua dor de não aprender, ou de aprender, ou de não entender ou de discordar é anulada. É impossível sentirmos afecções que estão em outros corpos, por mais que elas construam imagens de dor, ou de prazer, não podemos senti-las, embora possamos perceber, porque elas são de naturezas diferentes. Então estas ações afirmativas de inclusão, pensadas

como varas mágicas para a educação podem ser fruto de problemas mal colocados, ou mistos mal analisados.

Desse modo, nossas dores são nossos Prometeus, fazem parte da economia da vida, nos constroem e ainda nos trazem o fogo dos deuses; o conhecimento e nossas dores nos ensinam. Ensinam no sentido poiético, isto é, do fazer ético; mas nossa civilização aprende utilitariamente, decora e adestra. As dores ensinam a criar, a resignificar, ensinam a amar, ensinam o desapego, ensinam a viver, já que viver é sofrer; a dor ensina.

Como fugimos da dor, também fugimos do gozo, pois buscamos segurança; amar, gozar e se apaixonar é inseguro. Perder-se é inseguro e dói, e como dói, embora seja insignificante, pois a condição de achar-se é ter antes se perdido.

As dores são marcos de referência na caminhada da vida. Se a duração é consciência e liberdade, é também memória, conservação e acumulação do passado no presente; assim, à medida que envelhecemos, a carga fica cada vez mais pesada, é preciso que haja contrapesos, não somente de amar a dor, mas de desapegos que abandonam pesos desnecessários ou suficientemente carregados, contentando-se com as lembranças do que estes lhes deixaram às vezes um imenso aleijão. Mas, como o presente que dura se divide a cada instante em duas direções – uma dilatada em relação ao passado, a outra contraída e contraindo-se em relação ao futuro –, o problema é como tornar de direito aquilo que é de fato, isto é, a consciência é de direito, mas não de fato coextensiva à vida.

A dor é subjetiva, cada um sabe da sua. Ela é também cultural, pois a cultura faz parte da construção da subjetividade. Os gregos eram muito sensíveis à dor, enquanto os judeus eram mais resistentes. A busca de segurança e conforto tem transformado nossa cultura em cultura sem dor. Pelo menos sem sensibilidade à dor, mas os danos dos golpes e das amputações são inevitáveis, o torpor anestésico que vivemos joga toda a devastação para o interior e oculta. A pobreza é cultivada silenciosamente como uma bolha financeira, que inevitavelmente explodirá em câncer, infarto, depressão, acidente, suicídio, alcoolismo, falências múltiplas.



A ausência e fuga da dor e dos rituais de luto fazem do homem atual um melancólico, é a máscara da insensibilidade que usamos para suportar uma vida de violência exposta, de invasão e desrespeito cotidianos. Não adianta mais desmaiar é preciso viver como sonâmbulo.

É preciso fazer uma viragem cultural, expor a dor, sentir a dor, amar a dor, por ser ela uma fonte de ação positiva como queria Bergson, ou amar o que é necessário, como diria Nietzsche. Essa fuga da dor é ilusória e apenas agrava seus efeitos. Já possuímos defesas naturais da dor, não precisamos de defesas culturais da dor; uma cultura que foge da dor é fraca. Foge do inevitável e do perigo, foge do prazer. Temos uma potente indústria de anestésicos químicos, psicológicos, culturais e sociais. Nosso sistema é canibal, alimenta-se de nossas vísceras e vive nos anestesiando para que sejamos dóceis, quietinhos que estou comendo seu fígado, como a águia de Zeus comia o fígado de Prometeu.

CONSCIÊNCIA E DOR

A viragem para a consciência da dor é difícil e requer força de Hércules – foi ele quem libertou Prometeu. Mas se Zeus exige que, para libertar Prometeu, outro tome seu lugar, devemos colocar nas correntes nossa vocação de heróis, devemos ser mais leves; afinal, agora sentiremos mais dores, não podemos ser mais heróis e carregar o fardo do mundo, a culpa do pecado original e todas as obrigações de salvamento e sustentação, o que não significa uma busca de mais dor, mas sim “aceitar sua própria cruz” para interpretar seus significantes e significados com a intenção de educar-se, de harmonizar-se. Mas, quando estamos em torpor, nem as nossas próprias dores nos ensinam, porque nem as sentimos, desligamos nossos receptores sensoriais e nos deixamos levar como ovelhas em rebanhos.



TEOLOGIA DA EDUCAÇÃO – UMA RESSURREIÇÃO

*Disse-lhe Jesus: Eu sou a ressurreição e a vida,
O que crê em mim, ainda que esteja morto, viverá.
E todo o que vive e crê em mim, não morrerá eternamente.*

João 11, vs. 25, 26



APAIDEUSÍA, A BOA EDUCAÇÃO

A boa educação, talvez assim pensada na Grécia como *apai-deusía*, a verdadeira liberdade revelada como distância das atividades dos cidadãos; o homem livre era aquele que tinha *askholia*, isto é, tempo livre para atividades cívicas. Como ficavam dispensados de atividades servis, suas ocupações eram reconduzidas para a educação. A atividade servil é o que Marx denomina alienação de seu tempo para outrem; já educação, ao contrário, é verdadeira atividade de homens livre. Paulo Lima (2002, p. 34) comenta no *Te-eteto* os diálogos de Sócrates com Teodoro sobre homens hábeis e sábios.

Enquanto homens livres os filósofos dispõem do próprio tempo, da ‘skholé’: podem, portanto mudar livremente seus discursos como fazem agora Sócrates e Teodoro, segundo o prazer. Os outros, ao contrário, sofrem a constrição dos tribunais: têm limites de tempo e argumento os quais conformar as próprias palavras e devem submeter-se como escravos a seu dono. A formação servil se reverte no modo de elocução – cuja característica é a tortuosidade e a adulação e tornam os homens ‘hábeis e sábios’, ‘deinoi kaí sophoi’ – expressão com a qual Platão se refere aqui como em outros diálogos, aos sofistas. Já em princípio a “sabedoria” dos

sofistas é indicada na sua radical e insuperável diferença-habilidade e servidão-diante do verdadeiro saber, o saber filosófico.

Quando a educação é inclusiva, ela não é política, pois retira a possibilidade da vontade, da escolha. Ela está conservadoramente presa a condições econômicas, étnicas e culturais; no entanto, a vontade não está nem aí para condicionadores, ela é livre. Funda-se no nada. Ela quer. Mas é muito difícil suportar a presença do outro quando ele tem vontade, pois sempre queremos corpos dóceis ao nosso dispor, que concordem conosco, que comunhem com nossa crença, que seja formado, que não queira, que queiram não querer.



O ATO LIVRE, UMA AÇÃO POLÍTICA

Onde se funda um ato livre? Na etnocultura? Na economia? Ou será que este ato se funda no vazio da vontade? Vontade não é vontade quando se baseia em outros fins que não ela mesma. Vontade é semelhante à fé, o humano divinamente decide fundado no nada, à imagem e semelhança de Deus. Quando essa decisão é causada por outro motivo que não a vontade, quando ela (decisão) é condicionada não é uma escolha, não há liberdade, não é um ato político. Por isso, uma educação política não pode ser desenvolvida por aliciamentos, convocação a uma adesão à vontade de um líder. Para uma boa educação política ou politização, que seria o sentido vulgar, pressuponho uma *apai-deusía*, um respeito à própria vontade, um cultivo da liberdade, uma solidariedade consigo mesmo para em seguida surgir a decisão, a escolha formando o caráter.

Nesse sentido, Bergson (2007, p. 125) diz que: “Nosso caráter é efeito de uma escolha que se renova sem cessar”, nunca fica pronto e acabado, e que também não pode ser uma montagem. Para ele: “As almas não são interpenetráveis. Do lado de fora percebemos apenas alguns sinais da paixão.” (BERGSON, 2007, p. 124) Uma vontade condicionada, copiada, imitada, só gera doenças. Nada que é vivo sai disso, de pedaços colhidos de um ou de outro, a torto e a direito, em torno de si. Bergson (2007, p. 125) continua: “A vida não se recompõe. Ela simplesmente se deixa olhar”. Quando fazemos um ato por

vontade, não fazemos por outro interesse ou necessidade. Ter vontade é um ato livre, fundado no nada. Só assim esse ato livre é político.

Veríamos que, a nossa ação nos pareceu livre, é porque a relação dessa ação com o estado donde derivou não pode exprimir-se mediante uma lei, visto que tal estado é único no seu gênero e nunca deve reproduzir-se. Veríamos, finalmente, que a própria idéia de determinação necessária perde aqui toda espécie de significação, que não se trata nem de prever o ato antes de se realizar, nem de raciocinar sobre a possibilidade da ação contrária uma vez realizado, porque proporcionar a si todas as condições é, na duração concreta, colocar-se no próprio momento do ato, e não prevê-lo [...] É porque somos livres sempre que queremos entrar dentro de nós mesmos, raramente tem lugar tal querer. (BERGSON, 1927, p. 164)



As chamadas ações afirmativas para a educação podem nos parecer “livres” ou libertadoras porque a relação dessas ações com o estado donde derivou podem exprimir-se mediante uma lei. O que é um ledô engano, visto que tal estado é único no seu gênero e nunca deve reproduzir-se, até a própria ideia perde toda significação porque está na duração, como explica Bergson. Pensamos que fazemos isso porque raramente somos livres como deveríamos ser, e nosso querer dificilmente consegue ser onde ele pode ser de fato livre. Por isso é que raramente conseguimos um ato livre, embora possamos assumir como nosso ato que fomos induzidos, de alguma forma, a fazer; e ao fazer, o eu assume a paternidade. Isso é muito comum numa má educação, onde os interesses particularíssimos aparecem como coletivo ou emanado do coletivo; o que sempre acontece é que alguns agem em nome de um todo, apenas por ser membro desse todo, mas nas devidas proporções é parte insignificante.

A política é um ambiente plural que possibilita a exteriorização da liberdade, da vontade. Assim, educar é um ato político. A ideologização e o engajamento da educação é despolitizá-la, uniformizá-la e destruí-la como agente transformador. O encontro do educar deve ser essencialmente político, pois deve conduzir ao exercício da vontade.

A questão que se coloca, então, é: se uma ação livre é uma ação política e vice-versa. Se só há política entre homens livres, então uma ação política é uma ação livre. Mas turbas, rebanhos e escravos não

fazem política, não são homens livres. Repetem palavras de ordem. Obedecem a comandos, defendem causas, corrigem injustiças. Estão mortos na vontade própria e na liberdade. São fracos de vontade. Vontade não se explica, não se condiciona, não visa nenhum fim a não ser ela mesma, seu puro fluir livre. Catequese é adestramento e não educação.



O aluno chega à sala para o encontro, corroído em sua vontade, determinado pela classe, pela família, pela escola, pela religião, e só o professor pode possibilitá-lo o ambiente político de liberdade para o exercício da vontade, pode ressuscitá-lo, recuperando a fé em si mesmo. Ele deve ser conduzido para isso, o professor deve suportar a utopia da liberdade, deve suportar o aluno pensar, criar e, necessariamente, ser diferente, e nesse ambiente se constituir pessoa. Mas o comum é o professor conscientizar, doutrinar, catequizar, “politizar”, ou seja, despolitizar, retirar mais ainda a escolha desse aluno, empobrecê-lo ainda mais. Filiado a um partido, com cores definidas, enjaulado em uma raça, sufocado em uma classe, movido para a vingança e o revide, que ele nem tem certeza se é seu mesmo, ele não tem vontade. Nem faz política, repetindo palavras de ordem, é mais uma marionete do sistema apolítico de interesses que rege o social. É um tarefeiro com uma militância rigorosa que oferece seu tempo a serviço de fazer valer as crenças que oculta; na maioria das vezes, interesses distantes do seu próprio querer e muito longe de um ato livre.

DIREITO E EDUCAÇÃO

A OBRIGAÇÃO



Como seriam essas questões referentes aos direitos dos homens e a justiça em Bergson? Para discutir essa temática vamos utilizar o esquema bergsoniano de dividir a consciência em instinto, inteligência e intuição. Como para Bergson a sociedade é um conjunto de seres vivos, a rede de hábitos é orgânica. Dessa forma, a consciência individual livre praticamente desaparece, encoberta pelos hábitos sociais. Obedecemos para sobreviver, obedecemos para garantir a espécie. Obedecemos por instinto.

Inversamente à tradição, Henri Bergson não entende a justiça e a obediência como resultado de um esforço racional, mas como resultado do instinto de sobrevivência. Daí, uma sociedade justa, equilibrada, sem transgressões, seria a harmônica comunidade dos insetos. Mas, na comunidade humana, embora haja organização e um esforço inteligente para realizar a justiça, às vezes um indivíduo rompe a rede dos hábitos, os costumes, e inaugura outra moral. Ele não suporta obedecer. Nele a inteligência se rebela e pulsa em liberdade. Esse é um movimento muito complexo, contrário àquele da justiça relativa como aproximações da justiça absoluta; entre uma e outra há sempre uma dicotomia e uma diferença de natureza e não de graus, por isso a transformação acumulativa de uma em outra, quando ocorre, se dá por saltos e não por passos lentos.

Essa dicotomia é que deparamos em moral, quando as formas cada vez mais amplas da justiça relativa são definidas como aproximações crescentes da justiça absoluta. Quando muito deveríamos dizer que uma vez estabelecida essa justiça absoluta, aquelas formas aproximativas podem ser consideradas como estações ao longo de uma estrada que, traçadas retrospectivamente por nós conduziriam a ela. Seria



preciso acrescentar que não houve caminamento paulatino, mas, em determinado momento, salto brusco. - Seria interessante determinar o ponto preciso em que esse salto se deu. E seria não menos instrutivo procurar como, uma vez concebida, sob forma alias vaga, a justiça absoluta permaneceu por tanto tempo em estado ideal respeitando, que nem mesmo se tratou de concretizar. Digamos apenas no que se refere à primeira questão, que as antigas desigualdades de classe, primitivamente impostas sem dúvida pela força, aceitas depois como desigualdades de valor e de serviços prestados, são cada vez mais submetidas a crítica da classe inferior; os dirigentes valem cada vez menos, porque, muitos seguros de si mesmos, relaxam da tensão interior a qual pediram maior força de inteligência e vontade e que havia consolidado seu domínio, eles, no entanto se manteriam se permanecem unidos; mas, em razão mesmo de sua tendência a afirmar sua individualidade, mais dias menos dias se acharão entre eles indivíduos ambiciosos que tencionaram ser os senhores e que procurarão apoio na classe inferior, sobretudo se essa já tiver ingerência nos negócios: não mais haverá superioridade nativa então, naquele que pertencer à classe superior; quebrou-se o encanto. É assim que as aristocracias tendem a perder-se na democracia, simplesmente porque a desigualdade política é coisa instável, como será de resto a igualdade política uma vez concretizada, se não passar de um fato, se admitir, por conseguinte, exceções, se, por exemplo, tolerar a escravidão na comunidade. (BERGSON, 1978, p. 60)

Como temos alma e corpo, inteligência e instinto, a sociedade também pode ser aberta ou fechada, e existem duas formas de rompermos com a rede de hábitos, por inteligência ou por paixão. A sociedade fechada é, apesar de um aparente racionalismo ou intelectualismo, regida pelo instinto e o medo. Cumprimos o dever, obedecemos às leis, porque buscamos fora de nós segurança. Essa sociedade vive de vigiar e punir. Possui toda uma aparelhagem científica de repressão e disciplina, pois as paixões ou a inteligência são sempre ameaças ao confortável viver na ordem, cumprir o dever, obedecer.

Como o crime é o ilícito, tanto um agir por paixão como um agir por inteligência é crime. Por isso pessoas tomadas pelo “estremecimento afetivo da alma”, em muitos momentos da história são tratadas como criminosas ou loucas: Jesus Cristo, Galileu, Nietzsche, da mesma forma que Hitler, Nero, Robespierre, Bin Laden.

O cidadão cumpridor do seu dever não age racionalmente, age por instinto, age para sobreviver, age numa moralidade regida pelo hábito. Aristóteles já apontava para isso dizendo que virtude só se adquire pelo hábito. Ele já mostrava que o agir por paixão é um agir involuntário, sem liberdade. Mas a obediência às leis também é por instinto; apesar de uma expressão racional, seu fundamento é o medo e a sobrevivência.

A verdadeira liberdade não está em cumprir as leis – essa é uma capa, uma exterioridade que nos liga aos outros por interesse, uma mesmice –, mas em uma profundidade que permite sermos tocados por impulso avassalador, onde criamos. Não estou incitando a desobediência às leis, no entanto, para criar, para engendrar o sempre novo, para durar, é preciso sair do constituído, do estabelecido, e inaugurar, como a vida, continuamente.

Tratamos muito mal essas pessoas, que ou são punidas judicialmente ou enclausuradas em hospícios, ou isoladas moral e socialmente. Elas sempre inauguram uma sociedade aberta, um agir livre e desinteressado, um amor para além dos grupos, etnias, nações. Um amor à humanidade, rompendo a teia de hábitos.

Então, o Direito, num ponto de vista da duração, não prevê a transgressão criadora, o ilícito positivo. Constituído para a organização da *polis*, o Direito é o resultado da rede orgânica de hábitos, muito mais destinado a reparar, conservar e manter do que criar. Distante do que é vivo e vital, o Direito é mórbido. Talvez por isso todos no cenário jurídico se arrumem como que para velório.

Educar sempre teve como objetivo preparar para obediência às leis do seu país e, como consequência, exercer a cidadania plena; é justo que todos tenham direito à educação. Logo de início, podemos ver um liame entre educação, justiça e Direito. Fica totalmente sem sentido uma educação desvinculada desses princípios e, apoiada na filosofia de Bergson, traço uma linha mais forte entre o Direito, a justiça e a educação. Embora não faça uma proposta curricular, vemos que esses vínculos trazem uma questão: Por que obedecemos?

E quando é justo não obedecer a cadeia de hábitos que a educação nos impõe desde a terna infância até o último suspiro?



TRANSBORDAMENTO DE JUSTIÇA

A principal teoria sobre a justiça está proposta desde a Grécia antiga por Aristóteles e encontra-se no livro V, da *Ética à Nicômaco*, e é dirigida à questão da justiça. Para Aristóteles, a justiça é o principal fundamento da ordem do mundo. Todas as virtudes estão subordinadas à justiça. A justiça, para este filósofo, é indissociável da *polis*, ou seja, da vida em comunidade. A justiça se realiza na prática constante da relação com o outro. Segundo ele, a ética e a justiça não são adquiridas nos livros ou através do pensamento, mas sim através da vida prática. A justiça considerada como virtude moral consiste essencialmente em dois fatores: a obediência às leis da *polis* e o bom relacionamento com os cidadãos.

O agir movido pela inteligência resulta um transbordamento de justiça, um melhoramento da moral. O agir por paixão, uma transgressão viciosa, mesquinha. E por instinto cumprimos a lei.

Entendidos sob uma perspectiva da vida, educação, justiça e Direito são organismos que nascem, crescem, adoecem e morrem. Intimamente ligada à vida e à sua organização, a justiça, escassa no todo social, às vezes transborda em certos indivíduos. O Direito como uma representação da justiça a empobrece, se atrasa e nunca a alcança. Para o Direito, como para qualquer ciência, o indivíduo não existe; o Direito trabalha com universais, lida com conceitos, e conceitos não duram. Educação como uma forma de transbordamento do Direito e da justiça.

Mais importante que normas e leis, a ideia de obrigação, a pergunta de por que obedecemos ou desobedecemos é fundamental e sustentadora de qualquer organização jurídica e, mais ainda, a obrigação é constituinte da moralidade e da consciência e existência humanas. Entendendo assim, todo esse esforço de análise foi para colocar essa questão: Afinal, por que obedecemos? O que aqui fica sem uma resposta, talvez Bergson (1978, p. 24) responda:

Um ser só se sente obrigado se for livre, e cada obrigação, tomada a parte, implica a liberdade. Mas é necessário que haja obrigações; e quanto mais descemos dessas obrigações particulares, que estão no cume, em direção



à obrigação geral, ou, como dizíamos, em direção ao todo da obrigação que está na base, tanto mais a obrigação nos aparece como a própria forma que a necessidade assume no domínio da vida quando ela exige a inteligência, a opção e, por conseguinte, a liberdade, para realizar certos fins.

Evidentemente que Bergson refere-se a sociedades mais simples. O civilizado significa aquele que possui grande quantidade de conhecimentos e hábitos num meio social bem mais complexo e populoso, onde o natural é recoberto pelo adquirido e esse natural aos poucos vai se tornando insignificante. Ele, embora civilizado, vive em uma sociedade também fechada. Conforme Bergson (1978, p. 25): “se todas as aquisições materiais e espirituais desaparecessem do meio social em que as achamos depositadas, mesmo assim têm por essência abranger a cada momento certo número de indivíduos e excluir outros.” Portanto, talvez pudéssemos observar mais o que esta sociedade faz de fato e distinguir do que ela proclama ser ou seus porta-vozes dizem de como ela deveria ser.



Parte V

CALDA



TÉLOS, A DESPEDIDA

Não julgues que vim trazer paz á terra. Não vim trazer-lhes paz, mas espada. Porque vim a separar ao homem contra seu pai e a filha contra sua mãe e a nora contra a sua sogra: e os inimigos do homem serão os seus mesmos domésticos. O que ama o pai, ou a mãe mais do que a mim, não é digno de mim. E o que ama mais o filho ou a filha mais do que a mim, não é digno de mim. E o que não toma sua cruz, e não me segue não é digno de mim.

Mateus 10, vs. 34, - 38



UM SERENO ADEUS

No princípio Deus criou os céus e a terra
A terra, porém estava vazia e nua;
e as trevas cobriam a face do abismo.

Gênesis 1, vs. 1,2

Despedir-nos de Bergson foi muito difícil e doloroso. No fim estávamos velhos, ele com várias formas de reumatismo, sem nenhum fio de cabelo na cabeça, mas com seus luminosos e encantadores olhos. As dores dele eram grandes, fazia imenso esforço para ir fazer palestra ou dar entrevistas; nós o acompanhávamos como osso do nosso osso. Quando ele nos via contaminados com suas dores, dizia-nos amorosamente:

Bergson – O medo e a melancolia da tristeza aparecem sempre associados às implicações existenciais negativas do determinismo, e este advém da antiga crença no destino.

Ele se referia, então, à sua obra *Mélanges*, editada em Paris em 1972, e também à *Extraits de Lucrèce*, sua obra precece.

Às vezes, falava-nos risonho:

B – *Mon chéri*, somos criadores de nós mesmos, porque nosso caráter são nossas escolhas, nosso caráter somos nós.

Rita Célia – *Oui, mon amour*.

E despedir-nos dele beijando-o amorosamente como se faz com *les premières amours*.

Henri amava a vida e a humanidade, sua obra foi uma ontologia da liberdade. De mãos dadas, andávamos com dificuldades nos joelhos e nas articulações. Contemplávamos, assim, esmo das estradas solitárias, as casas mal assombradas e o canto dos pássaros. No seu último suspiro, disse-nos sussurrando:

B – *Tout c'est début*, tudo é começo, *Pantá ontá*, tudo é ser.

E em 1941, quando ele voltou para o início, não havíamos nascido ainda, e quando nascemos, ainda esperamos 20 anos para ele nos ser apresentado. Mas quando chegou, iniciou seu discurso dizendo com voz de pelica:

B – *Chéri*, é preciso que entendas desde já que o estado psicológico que chamo “meu presente” seja ao mesmo tempo uma percepção do passado imediato e uma determinação do futuro imediato.

E assim chegou o nosso começo.

Presença

Despeço-me com mais carga e sombras,
à medida que envelheço.
Mas faço desse fim uma esperança que amo
com o mesmo engano que amei o começo.
Entre rosas conquistenses aceno com as mãos,
no jogo de cores e sinais
e atravesso o ribeirão do rio do tempo
prendendo-me nos farrapos das imagens

De Rita Célia para Henri Bergson



NO ÉTER DAS PROMESSAS

Hoje estamos nos despedindo do problema que consideramos colocado. Nos separamos dele como um filho de sua mãe, ou uma nora de sua sogra, com amor e ódio, mas não deste livro, porque ele é vida e da vida não podemos nos despedir, é ela quem se despede oportunamente, em tempo *kayrós*. Ficamos no éter das promessas que fizemos, e no jejuar da época, o livro ganhará sua estrada para novos começos.

Télos também está associado a *ergon*, à obra, ao trabalho, ou seja, quando cessa a operação é que se constitui a obra. Esta já não é inteligência, sentido e operação; tudo isso perfaz as dinâmicas integrantes e constitutivas de toda ação. Quando se diz que uma coisa está em operação, está em obra e pretende-se ressaltar-lhe o processo de eclosão. Com isso, quer-se dizer que ela não é tudo nem diz tudo. Quando se diz que algo é uma obra, pretende-se acentuar-lhe o que já se atualizou e amadureceu, o filho de quem se separa. A obra é o que tem sentido em si mesma, e por isso é muito mais nada do que ser ela mesma; é uma continuidade ou uma parte de si. O novo é sempre áspero e se atrita para encaixar-se no antigo que destrói em parte.

A educação é sem fim, ela é um *télos*, ela é inconclusa, não se constitui obra. Quando se trata de educação é preciso aguentar firme, pois sempre há motivos para novas descobertas. No vigor de sua constituição ontológica, o homem arde no desejo de conhecer. Como diz, maravilhosamente, este poema sem título.

Trinta raios rodeiam um eixo
mas é onde o raio não raia
que roda a roda.
Vaza-se a vasa e se faz o vaso.
Mas é o vazio
que perfaz a vasilha.
Casam-se as paredes e se encaixam portas
mas é onde não há nada
que se está em casa.
Falam-se palavras
e se apalavram falas,
mas é no silêncio
que mora a linguagem.



É o Ser que faz a utilidade.
Mas é o Nada que dá sentido.

Lao Tzu

O HERÓI E SUA TRAGÉDIA



328

Em todas as direções, bem dentro de nós adejamos como borboletas num jardim florido a verdade do educar, suavemente e ferozmente. Falando em língua de fogo, como as cores quentes que assustam a lógica do discurso, mas tentam traduzir os sentidos e sentimentos que trago. Nossos pensamentos viajam para além do dito, não cabem nas palavras; este livro é uma gota de indeterminação, uma pequena dúvida; uma borboleta nas teorias do educar. A beleza educa pela fascinação. Então pediremos ajuda ao escritor Anatole France em seu romance *Thaïs* para falar da beleza.

Não poderás escapar-me: eu sou a beleza da mulher. Como pensas em fugir de mim, louco? Encontrarás minha imagem na radiância das flores e na graça das palmeiras; no vôo dos pombos, nos pulos da gazela, no bisbilho dos riachos, na suave luz da lua; e se fechares os olhos encontrar-me-ás dentro de ti. (FRANCE, 2007, p. 18)

O nosso esforço foi para introduzir arte, beleza e criação do princípio ao fim deste livro. Talvez seja seu lado feminino artístico que anseia pela vida simples. Para Bergson (2007, p. 128), “[...] a arte, que é uma ruptura com a sociedade e um retorno à natureza simples”.

Nossa despedida é de passageiros do tempo, onde cada estação é novo começo que também como presente passa, mas enquanto passado se conserva inteiro e completo. Vamos sair do livro e abrir um tempo para lembranças e saudades, que irá pouco a pouco ganhar uma existência, e de virtual passará ao estado atual. Lembranças que se encarnam em outras lembranças de lugares e paisagens por onde estudamos, ensinamos e trabalhamos por muitos anos. É todo passado amalgamado ao passado de todos nós, incluindo nossa querida patota desencarnada, que se estende e se dilata nesse presente, e muito logo, será também um passado.

Para Proust, diferentemente de Bergson, o passado é um ser em si e pode ser vivido, experimentado a favor de uma coincidência entre dois instantes de tempo. Bergson acha que a lembrança pura ou o passado puro não são do domínio do vivido. Há, sim, um passado geral, que não é um passado particular de certo presente, mas é um elemento ontológico, um passado eterno, condição de passagem de todo presente particular; talvez nas reminiscências, como queria Platão, intruso de Bergson e de todos nós. É o passado um possível para todos os passados. E o futuro em geral, uma condição que torna possível todos os futuros evidentemente, contraído. Embora sejam, tanto um como outro, radicalmente variáveis, nem por isso são relativos. Pois nem um passado aguarda para não ser, nem num futuro aguarda para ser. O passado é contemporâneo do presente que ele foi, e o futuro também é contemporâneo do que está sendo. Enfim, o tempo não pode ser um cronômetro das experiências, porque ele mesmo é uma experiência, uma vivência.



VISÕES

Apesar da tragédia bergsoniana ser uma linha universal para desenhar imagens de evoluir e criar, como já havia dito antes, vimos que cada um de nós é herói de sua própria tragédia, ou seja, cada indivíduo faz o que pode até que seja revelado para ele os meios de superar-se a si mesmo. Vimos, então, a liberdade como o aspecto singular da tragédia bergsoniana. O indivíduo traça seu caminho, põe seu estilo, singularizando, e só assim é possível criar e evoluir. Vimos que o determinado é o indeterminado, pois a vida atravessa a matéria e a enche de indeterminações. Portanto, a coisa certa é a incerteza, e o que permanece é a mudança. Por acréscimo ou por vício heurístico, pusemos o próprio Bergson na perspectiva do tempo, e em meus estudos sobre Educação vimos o trágico em Bergson, a tragédia do seu filosofar, o esforço metafórico para dizer o indizível é pura tragédia na tarefa de evoluir e criar.

Bergson transformou nossa vida e vimos na diversidade de nossos discursos, na controvérsia de nossos atos, outra compreensão do



fenômeno do educar em seus matizes claros, lilás e sombras. Cada pessoa se oculta atrás de um discurso e termina sendo na sua existência apenas um discurso encarnado no seu corpo vivo. Vimos que cada teoria contribuía com sua parcela do real, e suas respectivas sombras, na singularidade de sua própria tragédia. O nosso caminho foi da viragem para poder perceber o fenômeno do educar na perspectiva da duração. Esse foi o nosso esforço heurístico. Vimos também que o *agogê* não é conduzir por um caminho certo ou certo caminho, mas é evitar que pessoas tornem-se coisas, *res*, reles, trapos, meios para qualquer fim.

Com essas visões, intuímos que, apesar da educação ser algo sem começo e sem fim, anterior e posterior ao homem, os entes educativos estão sempre começando, somos sempre iniciantes e abertos para aprender.

Este livro foi uma circunspeção científica e artística a respeito do que junto, muito junto mesmo, de Bergson pensamos de nós mesmos. Ele foi feito de correções contínuas, retoques e revisões incansáveis.

Depois de percorrer todas as etapas e possibilidades de vivências e convivências, gostaríamos de fazer uma homenagem à filosofia francesa e, especialmente, a René Descartes. Ele, com apenas uma máxima, destrói uma falácia muito comum nos diversos auditórios da academia, a falácia do *argumentum ad verecundiam*, apelo à autoridade, onde geralmente na falta de consistência dos argumentos e, às vezes, na falta mesmo de argumentos apela-se para o fato de que sei por que estudei, por que sou mestre, doutor. Agora, gostaríamos de repetir Descartes, depois de muito estudar nos parece não ter tido outro proveito, ao procurar instruir-nos, senão o de ter descoberto cada vez mais a nossa ignorância. O bom senso do qual todos nós somos dotados consiste em saber lembrar, mas também em saber esquecer num esforço de adaptar-se e readaptar-se mudando de ideia quando muda o objeto, mobilidade da inteligência exatamente pela mobilidade das coisas como continuidade móvel de atenção à vida.

EDUCAÇÃO PARA A VIDA NA POÉTICA DO ENVELHECIMENTO

Somente como ato podemos conceber o ser da educação, porque o é como arquétipo da atualidade, ultrassubstancial de pessoa que não rejeita seu caráter substancial. Então, o fato da consciência ser um ato, uma abertura, e o ser aí estar sempre como um projetar-se, não faz uma ruptura com o sentido de substância, pois o ser humano é uma ultrassubstância que ultrapassa qualquer conteúdo, vivendo em mutação, num dinamismo operativo, sendo a própria contenedividade.

A pessoa é a contenedividade, e o ser sendo na velhice guarda matizes dum entardecer, **mas a pessoa permanece vigente, sendo sempre um vir a ser. Na velhice a vida perde viço corporal, mas é abundante em espírito. A consciência é viva. A velhice parece ser o lugar da coragem, pois estando perto da morte, o adversário imbatível, que mais podemos temer? A velhice é quando podemos pensar sem compromissos com a sobrevivência, já vivemos essa tirania da necessidade por muito tempo e ela se mostrou banal.**

Envelhecer faz parte da vida e não é fácil. Aceitar a velhice é mais difícil ainda. Quando alguém se diz velho, logo ouve uma contestação em vez de um elogio. Não há nenhuma compreensão do sentido e do significado de “velhar”, ele é sempre mal visto, ligado a doenças, fim de vida, feiúra, aquele que dura muito tempo, avelhantar como declinante decadente, ou aquele que perde a frescor o viço. Nunca é entendido como beleza do espírito, serenidade, amor, conforto e felicidade. Todo este equívoco parece ser falta de educação para vida.

Vejamos alguns aspectos desses equívocos. Vemos a infância geralmente, mesmo a de nossos filhos e netos ou outras crianças, sempre alheias; são deles e delas, como linda, bela, plena, viçosa, pois da nossa infância temos apenas uma vaga ideia, quase nada sabemos. Éramos bebês indefesos, dependentes, desdentados, chorões, babados, cadeirantes, trôpegos, desequilibrados e sem nenhum senso da espécie de política maliciosa que girava ao nosso redor, nem do mal, nem do bem. A vida de uma criança pequena é dormir, brincar, mamar e chorar quando está molhado ou com fome. Mesmo assim, tudo isso é visto como lindo e maravilhoso e não como trabalhoso e chato.





A infância é uma guerra contra dores de barriga, febres, doenças, quedas, quebra de braços, de pernas, de cabeça, e outras machucaduras. Ninguém diz como são caducas essas crianças, são teimosas, implicantes e replicantes, imitação grosseira de um adulto. Quando crescem, pioram, aí são insuportáveis; querem sempre o que não pode, não querem o que deve fazer, é uma luta para tomar banho, outra para comer ou para não comer besteira, para fazer as tarefas; enfim, tudo isso ainda assim é muito bem visto. Quando ficamos adolescentes não sabemos, de fato, se estamos dormindo quando estamos acordados ou o contrário, é um horror. Vira-se Hulk por qualquer tolice, ou o mundo não presta e ninguém entende os problemas deles. É um ser desarrumado de cima a baixo. Sem vigilância, adolescentes transam com avó, com a empregada, com qualquer cachorra, dormem demais, comem demais ou de menos, tudo isto também é bem visto e tem fã clube de admiradores, sofrem assédios de toda forma que vão dos colegas aos tios, chefes, professores, médicos, dentistas que veem beleza onde existe pouca ou quase nenhuma ética, nem estética. Assim, a juventude encanta tanto que todos querem possuí-la para sempre, mesmo que seja a custa de plásticas e qualquer sacrifício em academias.

Ninguém pensa como os jovens são bobos, como cometem atos feios de violência, como são indigestos e sem graça, inacabados, necessitados do exemplo. O hábito de olhar para os jovens e ver apenas a forma, a superfície, as bordas, os contornos, os dentes, a pele, os cabelos faz perder a percepção do real ser que eles ainda não são. Estes olhares são de cobiça e de desejo. Olha-se o ser humano na sua mais enganosa forma de ser como eles fossem modelos e não se vê nada, a não ser seus próprios desejos. O jovem é sem acabamento, ensamblados envoltos em suas ilusões inquietas, um ser que ainda precisa crescer. Na juventude, nada do que tem valor é valorizado, nada do que é bom é amado, e o mal se instala sem cerimônias. Pobre passageira juventude pagará tão caro por suas tolices, ficará cheia de arrependimentos e tão atormentada que não perdoa ninguém, nem pai, nem mãe, nem Deus, nem a si, e a revolta é grande, os complexos e as inseguranças se instalam trazendo prejuízos a saúde física e mental.

O tempo vai passando e repassando, e enquanto se desmancham os machucados, sai de dentro deles as rugas, os cabelos brancos, a barriga. As rugas não são vistas como protetoras da beleza, defesa contra o mal, nem vistas como cicatrizes ou troféus de suas lutas, mas sim como feias deformações que necessitam ser arrancadas com urgência a ferro e bisturi. Quando falamos de envelhecimento temos de considerar o tempo que é, de alguma forma, desconsiderado. Para alguns, o tempo não passa; para outros, passa tão rápido que ficam sem tempo pra nada. Então, aquele conselho antigo de ter tempo de plantar, tempo de colher, tempo de crescer, fica tudo junto por um hábito de não saber esperar por cada tempo e paralisa tudo num único tempo: o tempo da juventude.

O envelhecimento não apenas é rejeitado na velhice, ele é fruto de uma falta de educação para vida e de um despreparo do ser humano para tratar-se como ser um ser vivo. A grande falha na educação de crianças, jovens e adultos é que não se educa para a vida e sim para serem sempre jovens.

Também não adianta dizer que a terceira idade é a melhor idade, que é a idade do turismo forçado e dos ridículos programas para idosos. A discriminação está presente desde a juventude pela ausência de uma educação para se saber o que se é e o que se será, seja jovem, seja criança, seja velho. Uma educação que considere a errança como parte da vida que nos acompanhará até o fim. Uma educação que ensine a dividir vida com um companheiro ou companheira para levar a caminhada. Ao contrário, a criança não se sabe infantil e boba, é dito a ela que ela é muito sabida e inteligente, nunca se diz que ela será um dia um lindo senhor ou uma senhora bem comportada; ela se pensa um adulto pequeno que tem resposta pra tudo. O jovem também não se sabe um ser vacilante, imaturo; e o velho não sabe que deve ser exemplo e que deve proteger a si mesmo. Uma educação que aponte a velhice como o lugar do exemplo, lugar de senhores e senhoras de respeito no conforto; seu bem estar, reis e rainhas da própria vida, das vitórias e dos combates vencidos, é sempre o ter mais. O velho merece ser reverenciado, consultado e obedecido com alegria, porque exemplo do viver a vida, do estar com vida plena e saúde e não serem



velhos conduzidos como crianças, brincando de namorar ou de roda, ou doentes trabalhosos que os filhos sentem obrigação de cuidar, de tomar conta por estarem esperando a morte, e os filhos a herança. É na velhice que nascem as asas e elas crescem ao ponto do velho não poder mais andar e sim voar como borboletas.

A morte vem em qualquer etapa da vida, como também as doenças, as dores e os sofrimentos. Tudo isso faz parte da vida e não devemos ter medo, como não se tem medo de viver a vida que se leva. É perigoso e sofrido em qualquer classe social que se esteja, em qualquer etnia, com deficiência, com exclusão ou inclusão; é impossível avaliar o gozo ou o sofrimento de outro quando os vemos a partir de nosso lugar. É na velhice que o ser humano é mais lindo, mais belo, porque deram conta do viver e de algum modo se educaram para isso. O envelhecer é a luta humana de transformar o desejante em amoroso, o impulso em afeto. Envelhecer é dar sentido ao impulso vital, transformando corporeidade em espiritualidade. Henri Bergson tem uma figura linda para explicar esse argumento. Ele diz que somos como dois novelos, um cheio e outro vazio; quando nascemos, o corpo é o novelo cheio de vida, que com o passar do tempo vai se desenrolando para o outro. Assim, na velhice, o novelo do corpo quase vazio se escorreu todo para o do espírito. O perigo da velhice é que sem espiritualidade ela torna-se perversa, ressentida, esquecendo-se da abertura do ser, para tornar-se do-ente. A essência da velhice é o espírito.

De fato, vivemos num estado de equilíbrio instável, e a saúde média do espírito, como do resto do corpo, é coisa difícil de definir. Há no entanto uma saúde intelectual solidamente assente, excepcional, que se reconhece sem dificuldade. Ela se manifesta pelo gosto da ação, a faculdade de adaptar-se e de se readaptar às circunstâncias, a firmeza junto a maleabilidade, o discernimento profético do possível e do impossível, um espírito de simplicidade que triunfa sobre as complicações, enfim um bom senso superior. Não é isso precisamente o que encontramos nos místicos de que falamos? E não poderiam servir para a própria definição de robustez intelectual? (BERGSON, 1978, p. 188)



E não seria isso que deveríamos ensinar e aprender a envelhecer? Pois todos nós envelheceremos um dia e não sabemos como. Muitas vezes, nos deixamos levar como garotões ou garotinhas alegres em programas de turismo, distrações que em nada ajudam a alegria mesma que vem de dentro, por uma missão cumprida, ou de sonhos que se tornaram nuvens, ou mesmo por olhar-se no espelho e saber que se ganhou rugas para proteger-se de si mesma. A lembrança bem sentada de amores perdidos, que o vento levou, dos novos amores que chegam como visitas inesperadas – tudo isso faz parte de um banquete saboroso que precisa educar o corpo e o espírito para a serenidade da contemplação, pelo desapego em doses suficientes do que seja realmente a melhor escolha em qualquer entardecer.

Assim, a incompreensão da essência da educação que é a natalidade implica outros significados e transcende ao nascimento de novos seres, mas ao aparecimento do que chega e precisa de acolhimento, não importa o que sejam sentimentos, pessoas, acontecimentos, a brotação é contínua e heterogênea.



APÊNDICES

Prof. Dr. Robert Verhine – Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa – UFBA

O livro *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e Educação* é muito bem elaborado. Trata o tema com grande profundidade, a partir de uma abordagem literária e poética. São discutidos conceitos fundamentais para educação como; “tempo”, “duração”, “movimento”, “intuição” e muitos outros. A organização e estrutura são desenvolvidas com criatividade e a escolha da palavra e frase é brilhante, levando o trabalho a se constituir como obra de destaque e, com certeza, merece ser lido.



Prof. Dra. Mary Arapiraca – Faculdade de Educação – UFBA

O livro *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e Educação* constitui-se da culminância de uma qualificada pesquisa de natureza teórica, destacando-se, do ponto de vista acadêmico-formal, pelo fato de o texto apresentar-se adequadamente fundamentado e organizado com uma terminologia apropriada ao tratamento científico do tema. Recomendo a leitura.

Prof. Dra. Janete Ruiz de Macedo – Chefe do DFCH – UESC

O presente livro propõe uma Filosofia da Educação baseada na filosofia de Henri Bergson. Não se trata de uma interpretação do pensamento do filósofo, mas apresenta uma possibilidade de ler o ato educativo e seus atores a partir do pensamento bergsoniano. Propõe aprender através da intuição e põe o professor como o agente principal do processo. O texto é elegante, rico e instigante, sua escritura esmerada aporta subsídios para uma Pedagogia da Duração e para o ato de pensar o processo educativo.

Prof. Dr. Aurino Ribeiro Filho – Instituto de Física – UFBA

O livro *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e Educação* é bastante singular e original. Rita Célia apresenta um livro com inspiração no pensamento do filósofo Henri Bergson, no qual a partir de conceitos como duração, desapego e outros ela faz as suas inferências em torno do fenômeno do educar. Para isso, utiliza-se de metáforas e da poética a fim de indicar

caminhos, críticas e resgate do papel do professor como o ator principal. É um livro corajoso, pois defende aspectos do mundo da educação nem sempre seguindo por outros autores. Rita apresenta de forma didática a Filosofia da Educação utilizando seus conhecimentos de História da Filosofia e sua experiência de professora, a fim de facilitar a sua leitura e seu ato de filosofar. No final, a autora surpreende ao indicar que a conclusão não é apresentada pela própria proposta de trabalho. Recomendo a leitura.



Prof. Dr. Álamo Pimentel – FACED – UFBA

O livro *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e Educação* de Rita Célia Magalhães Torreão constitui um ensaio sobre o qual o pensamento de Henri Bergson é revisitado à procura de vertentes nas quais a educação emerge como um elogio à vida. Trata-se de um trabalho em que os transbordamentos da filosofia bergsoniana vai sendo reapropriado pela autora à maneira de um elogio do encontro. O exercício da escrita celebra a palavra em comum-união entre diferentes exposições do pensamento: a Arte, a religião, a Filosofia, a Ciência, o devaneio e outras performances do senso comum, promovem transsubstanciações dos conceitos e constituem novas tessituras do exercício do pensar na construção de cenas e itinerários na educação.

Destacam-se no livro a coragem autoral de assumir o seu lugar como consciência e mística de si com os outros, e constituem aqueles que serão os horizontes dos seus voos. Destaco ainda a ênfase sobre a vida como inspiração para os processos que sob a premissa do tempo constituem corpos e vozes dos saberes e fazeres institucionais. Outro aspecto que assume força no texto de Rita Célia é a complexidade e profundidade da experiência vivida desde as contribuições ainda atuais do pensamento de Bergson para a educação. Este último aspecto faz do livro um convite ao pensamento do século XX como uma fonte genuína de inquietações contra os reducionismos subjacentes aos ímpetos intelectuais de tradução do tempo como instituição da Grande História.

A concepção Filosofia parte da afirmação que a filosofia de Bergson e a educação representam um duplo esforço: aproximar o educar de uma atividade artística e criativa, e o outro de análise e compreensão dentro da obra do filósofo em destaque. A autora faz uma exploração desta dupla perspectiva à maneira de um passeio em que a contemplação das situações vividas na companhia de suas presenças como professora de Filosofia. Ao

que me pareceu, essa indicação expõe a combinação de uma hermenêutica circunstanciada na experiência vivida e uma intercontextualização densamente biográfica na configuração das condições de possibilidades que inscrevem em seu trabalho uma fusão de horizontes no exercício do pensar.

Destaco alguns paradoxos que ao longo do trabalho causaram-me inquietação. O primeiro remete à relação centro-periferia: na medida em que a construção geocultural da figura do professor assume a centralidade da inspiração sobre a educação no contexto, me parece que o trabalho reincide numa perspectiva relacional em que o centro permanece orbitando sobre uma perspectiva instituída pela modernidade da qual não se consegue descolar. Por mais que a própria autora anuncie uma compreensão fenomenológica deste professor numa perspectiva que inclui o silêncio, o erro, a confusão, adversidade de linguagens na imanência do cotidiano, a escolha do binômio me pareceu uma renovação do olhar sobre o centro, como referência em destaque para os territórios educativos. Tenho dúvidas de que tal estratégia favoreça a expansão da arte e da criatividade como construções possíveis do pensamento moderno, pois, em minha opinião, cairiam nas amarras da ordem e do controle que fazem do centro: Centro.

A construção do texto é marcada por uma série de afirmações que provocam ruídos na passagem de um tema ao outro da reflexão. Trata-se de um texto denso em que a voz interior da autora atua na construção dos caminhos possíveis para o envolvimento dos seus três paradigmas de leitores e às vezes nos causa algum tipo de estranhamento quando os conceitos utilizados para indicar os caminhos que serão seguidos no desenvolvimento do texto.

A ideia de evolução, em minha opinião, insiste num traço de pensamento que me parece problemático no desenvolvimento do texto. Isto porque tal ideia tem implicações profundas com uma concepção que investe num modo de pensar eurocêntrico, com o qual entre o ato de pensar e o ato de conhecer opera-se uma política da cultura, ou da definição desta, para caracterização dos modos de vida por escala e diferenciação valorativa.

Devo destacar ainda que a diluição dos postulados constitutivo também retiraram o meu chão. Tive dificuldade de entrar no problema posto, por identificar ao longo do caminho situações-problemas que muitas vezes divergem entre si.

Considero, no entanto, que a retomada de questões que evidenciam o cotidiano como lugar da vida e a produção de existência como devir do



trabalho na educação, satisfatoriamente exploradas no transcurso do texto, o que lhe conferem o reconhecimento da sua legitimidade como um testemunho do seu comprometido envolvimento com a educação e como um testemunho instigante da sua bela trajetória intelectual.

Parabenizo a autora por este livro para educação.



GLOSSÁRIO

Abstração: operação intelectual que consiste em pensar à parte uma qualidade ou uma essência que não são dadas como tais na experiência. Pela operação de abstração o espírito pode engendrar ilusões teóricas desprovidas de realidade.

Absoluto: é a determinação que pertence a uma coisa pela própria substância ou essência da coisa, portanto, intrinsecamente.

Ação: Termo de significado generalíssimo que denota qualquer operação considerada sobre o aspecto do termo a partir do qual a operação tem início ou iniciativa. Nesse significado, a extensão do termo é coberta pela categoria aristotélica do fazer, cujo oposto é a categoria do sofrer ou da afeição. Produzir, causar, agir, criar, destruir, iniciar continuar, terminar.

Acaso: Imprevisibilidade, indeterminação, insuficiência de probabilidade na previsão. Para Aristóteles o acaso seria uma causa superior e divina, oculta para inteligência humana. Bergson explicou o acaso pela confusão meramente subjetiva entre a ordem mecânica e a ordem vital ou espiritual.

Afecção: designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação, ou em ser influenciado ou modificado por ela.

Ataraxia: o termo usado para designar o ideal da imperturbabilidade ou da serenidade da alma, em decorrência sobre o domínio das paixões.

Causalidade: o fato de causar, relação atual de uma causa com seu efeito. Bergson critica o enunciado tradicional do princípio de causalidade que supõe que tudo tem uma causa e que as mesmas causas produzem os mesmos efeitos. Esse equívoco leva a pensar que haja necessariamente mais na causa do que no efeito, o que implica que o tempo e a duração não tenham ação sobre as coisas.

Consciência: para Bergson a consciência é uma atitude de auscultação interior, de busca dos “dados imediatos”, e é também a realidade, a única realidade. Ela ilumina a zona de virtualidades que circundam o ato: mede o intervalo entre o que se faz e o que se poderia fazer.



Vista de fora, poderia ser tomada como simples auxiliar da ação, mas é preciso observar que as coisas se passariam do mesmo modo se a consciência, em vez de efeito, fosse causa. A consciência é, portanto o princípio criativo da realidade e ao mesmo tempo manifesta e releva essa realidade no interior do homem.

Duração: na linguagem comum, duração é o tempo escorrido entre o início e o fim; por exemplo, a duração de um trajeto. A duração bergsoniana é um dado interior da consciência. É a continuidade temporal que é percebida na vida do espírito. Os momentos se interpenetram e se prolongam uns nos outros, sem que possamos distingui-los. Esta duração é um fator de mudança irreversível e de imprevisível novidade.

Educação: Para Bergson existem dois tipos de educação: uma que produz e reproduz; uma moral fechada e outra que rompe com ela e produz uma moral aberta. A primeira visa manter a cultura tradicional conservando sua tecnologia e mentalidade, ou seja, adestramento que visa o hábito. A segunda, que é pelo misticismo e visa à reflexão, rompe com os padrões da tradição, inventa, inova e cria.

Filosofia: Para Bergson a Filosofia não é apenas a volta do espírito a si mesmo, a consciência da consciência humana como princípio vivo de onde emana, uma tomada de contato com o esforço criador. É o aprofundamento do devir em geral, o evolucionismo verdadeiro e, por conseguinte, o verdadeiro prolongamento da Ciência.

Finalidade: pode ser externa no caso em que o objetivo é exterior ao objeto ou ao sujeito considerado, ou interna, quando as partes do ser são organizadas em vistas de sua conservação e do seu bom desenvolvimento. Bergson religa a finalidade à ação criadora da vida e da duração.

Imagem: Reprodução visual de uma coisa. O termo se estendeu aos outros sentidos e também aos movimentos. Podemos falar de imagens gustativas, de imagens motoras etc. Bergson diz que é um conjunto da realidade material sob o nome de imagens (e não de coisas) para situar-se a meio caminho entre o idealismo e o realismo, entre o subjetivismo transcendental e o positivismo objetivista.



Intuição: forma de conhecimento imediato, direto, que atinge a realidade e fornece uma certeza absoluta. Em Bergson trata-se da simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com ele na sua qualidade. Esta maneira de apreender o real não nos é natural no estado atual de nosso pensamento; ela demanda de uma ruptura com hábitos, uma conservação com o espírito e um trabalho de reflexão.

Matéria: Bergson mostra que as dificuldades sobre esse conceito devem-se, em sua maior parte, à concepção ora realista, ora idealista, que é feita da matéria. O idealismo e o realismo são duas teses igualmente excessivas, que dizem que é falso reduzir a matéria à representação que temos dela, falso também fazer da matéria algo que produziria em nós representações, mas que seria de natureza diferente delas. A matéria, para Bergson, é um conjunto de imagens. E por imagem ele entende que é uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama de uma representação, porém menos do que o realista chama de uma coisa: uma existência situada no meio caminho entre a coisa e a representação.

Natureza: O que é dado no nascimento, o inato, espontâneo, aquilo que escapa a sua liberdade e que ele deve sofrer. Aquilo que constitui um ser, sua essência, o que permite defini-lo. Enquanto ordem das coisas, existe sem dever sua existência à iniciativa humana. Este conjunto concebido como cosmos, isto é, um universo ordenado, regido por leis que chamamos de leis da natureza. Força misteriosa que organiza o cosmos e se manifesta na vida; prestam-lhe objetivos, uma inteligência. A natureza como criação e obra de Deus.

Virtual: Para Bergson, contrariamente a tradição filosófica, o virtual pertence ao real. Ele se opõe ao atual, mas juntamente com ele compõe a esfera do real.

Ser: O ser não designa nem a consciência nem o ser humano. Impossível de ser definido por não ter fim, não podemos compreender sua essência. Ele tem sentidos diferentes: identidade, atribuição, inclusão, implicação; damos-lhes sentidos intuitivamente, mas o ser de uma coisa é sua essência. O estudo do ser chama-se ontologia.



Ser Espécie: no sentido de ser homem, de ter o homem a natureza de uma espécie e também de ser homem consciente, de constituir uma espécie. Por isso o homem é ao mesmo tempo eu e tu e pode pôr-se no lugar do outro. O homem tem por objeto sua espécie, sua natureza, e não somente sua individualidade.



REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGOSTINHO, Santo. *De vera Religione*. [s.l.: s.n.], 389.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. De magistro: (do mestre) Tradução: J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. 4. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1952.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas, 2009.

ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução Antonio Abranches, Cesar Augusto Rua de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARISTÓTELES. *Órganon: categorias, da interpretação, analíticos anteriores, analíticos posteriores, tópicos, refutações sofisticas*. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

BALEIRO, Zeca. Alma nova. In: *Baladas do asfalto e outros*. [São Paulo]: Universal Music, 2005. Faixa 13

BACHELARD, Gastón. *A dialética da duração*. Tradução: Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *A poética do espaço*. Tradução: Antonio de Pádua Damesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O novo espírito científico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BEM JOR, Jorge. Assim falou Santo Tomaz de Aquino. In: *Solta o pavão*. [S. l.]: Philips, 1975. 1 CD. Faixa 2.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Tradução: João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1927.

_____. *A evolução criadora*. Tradução: Bento Prado Junior. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. *Curso sobre a filosofia grega*. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.





_____. *Duração e simultaneidade*: a propósito da teoria de Einstein. Tradução: Bento Prado Junior. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. (Tópicos)

_____. *Memória e vida*. Tradução: Cláudia Derliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

_____. *O pensamento e o movente*: ensaios e conferências. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006d.

_____. *O riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A energia espiritual*. Tradução Rosimeiry Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BÍBLIA Sagrada. Tradução Padre Antonio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora Barsa, 1966.

BLAISE, Pascal. *Pensamentos*. Tradução: Sergio Milliet. São Paulo: Victor Civita, 1984. (Os Pensadores)

BRAGUE, Remi. *O tempo em Platão e Aristóteles*. Tradução: Nymi Nicolas Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. São Paulo, 1964.

CÔRTE, Beltrina; MERCADANTE, Elisabett F.; GAETA, Irene. *Velhice, envelhecimento, complex (Idade)*. São Paulo: Vetor, 2005. cap. 3, p. 57-83. Disponível em: <<http://pedropaulomonteiro.com/capitulo1.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2009.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Tradução: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta*: e outros textos: textos e entrevistas, 1953-1974. Tradução: Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *Bergsonismo*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni; FERRARIS, Maurizio(Org.). *A religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DESCARTES, René. *Discurso do método: Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

_____. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Estampa, 1971.

ESPINOSA, Benedictus. *Ética*. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

FERRATER MORA, José. *Dicionário de filosofia*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Acylene Maria Cabral. (Org.) *Fenômeno e sentido*. Salvador: Quarteto, 2003.

FRANCE, Anatole. *Thais*. Tradução: Sodrê Viana. São Paulo: Martin Claret, 2007.

FRANÇOIS, Arnaud. Porque o real é articulado?: o eleatismo paradoxal de Bérqson. Tradução: Silene Torres Marques. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BERGSON, 1., 2008, São Paulo. *Anais...* São Carlos: UFSCar/DFMC, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Tradução: Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

_____. *O futuro de uma ilusão: psicanálise das religiões*. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. *Psicologia de grupo e a análise do ego: e dois verbetes de enciclopédia*. Tradução: Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.





GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GALEFFI, Dante. *O ser-sendo da filosofia*: uma compreensão poemática-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: Edufba, 2001.

GALEFFI, Romano. *A presença de Bergson*. Salvador: Universidade da Bahia, 1961.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução: Maria de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *Da experiência do pensar*. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. *Metafísica de Aristóteles [teta] 1-3*: sobre a essência e a realidade da força. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. *Ser e tempo*. Tradução Márcia de Sá Calvacante. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HAWKING, Stephen; MLODIONOW, Leonard. *Uma nova história do tempo*. Tradução: Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1995.

HERÁCLITO, de Éfeso. *Fragmentos*: origens do pensamento. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. (Os Pensadores)

HURSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Tradução: Artur Morão Lisboa. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. *Meditações cartesianas*: introdução à fenomenologia. Tradução: Maria das Graças Lopes e Souza. Porto: Rés, [198-].

JAERGER, Werner W. *Paidéia*: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Perreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAMES, William. *Pragmatismo*. Tradução: Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Martin Claret, 2005.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Henri Bergson*. Paris: PUF, 1959.

KANT, Immanuel. *Critica da razão pura*. Tradução: Manuela Pinto dos Santos. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.

KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. Tradução: João Batista Machado. 6. ed. Coimbra: Armênio Armado, 1984.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. *O seminário*. Tradução: Jacques Alain Miller. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

Lao-Tse. *Tao Te King: o livro que revela Deus*. 7. ed. São Paulo: Alvorada, 1988.

LIMA, Paulo Butti. *Platão: uma poética para a filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva: ficção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LOPES, Manuel Luiz. Do espetáculo sem espectador em Bergson. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BERGSON, 1., 2008, São Paulo. *Anais...* São Carlos: UFSCar/DFMC, 2008.

MARICONDA, Pablo Rubén; VASCONCELOS, Júlio. *Galileu e a nova física*. São Paulo: Odysseus, 2006.

MARITAIN, Jacques. *De Bergson a Thomas D'Aquin: essais de metaphysique et morale*. New York: Maisson de Francaise, 1944.

MARITAIN, Raissa. *As grandes amizadas*. Tradução: Josélia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1958.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

MELLO, Branco et al. Sonífera Ilha. In: *Titãs*. [S. l.]: WEA, 1984. 1 CD. Faixa.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *O Visível e o invisível*. Tradução: José Artur Giannotti e Armando Moura d'Oliveira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

MONTEIRO, Pedro Paulo. Somos velhos porque o tempo não pára. In: CÔRTE, Beltrina;



MERCADANTE, Elisabett F.; GAETA, Irene. *Velhice, envelhecimento, complex (Idade)*. São Paulo: Vetor, 2005. cap. 3, p. 57-83. Disponível em: <<http://pedropaulomonteiro.com/capitulo1.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Além do bem e do mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução: Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2002.



_____. *Assim falou Zarathustra*: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *Ecce homo*: como alguém se torna o que é. Tradução Paulo César de Souza. 2. Ed. São Paulo: Companhia e Letras, 2000.

_____. *Genealogia da moral*: uma polêmica. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Letras, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

_____. *Sabedoria para depois de amanhã*: seleção dos fragmentos póstumos por Heinz Friedrich. Tradução: Karina Jamini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Schopenhauer como educador*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Tradução: Sergio Miliet. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)

PESSOA, Fernando. *O cancioneiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: _____. *Ficções do interlúdio/1*: poemas completos de Alberto Caeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Pará de Minas: Virtual Books, 2003. Disponível em:

<<http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Mensagem.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

PESSOA, Fernando. *Ficções do interlúdio/1*: poemas completos de Alberto Caeiro. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.

_____. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

_____. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense 1969.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense 1964.

PLATÃO. *A república*. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. *Diálogos*. Tradução: Edson Beni. São Paulo: EDIPRO, 2007.

POPPER, Karl. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. Tradução: Milton Amado. São Paulo: USP, 1975.

PRADO JUNIOR, Bento. *Presença e o campo transcendental: consciência e negatividade na Filosofia de Bergson*. São Paulo: Edusp, 1989.

QUINTANA, Mário. *Rua dos cataventos*. São Paulo: Globo, 1994.

QUINTANA, Mário. *Baú de espantos*. Porto Alegre, Globo, 1986.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. São Paulo: Paulus, 1991.

REALE, Giovanni. *História da filosofia grega e romana: Platão*. São Paulo: Loyola, 2007. (v. 3)

REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão: releitura da metafísica dos grandes diálogos a luz das 'doutrinas não-escritas'*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

ROCHA, José Fernando Moura et al. *Origens e evolução das idéias da física*. Salvador: Edufba, 2002.

RILKE, Rainer Maria; LEAO, Emmanuel Carneiro. *Os sonetos a Orfeu: Elegias de Duino*. Lisboa: Quetzal, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: DIFEL, 1968.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada, ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução: Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2002.



SCHELER, Max. *Visão filosófica do mundo*. Tradução: Regina Winberg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Da reviravolta dos valores*. Tradução: de Marco Antônio dos Santos Casa Nova. Petrópolis, Vozes, 1994.

SHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução: M.F. Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SCHOPENHAUER, Arthur; VOLPI, Franco. *Sobre o ofício de escritor*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Bergson: intuição e discurso filosófico*. São Paulo: Loyola, 1994.

STEIN, Ernildo. *Pensar é pensar a diferença: filosofia e conhecimento empírico*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2002. (Filosofia, 2)

TOMÁS. *O ente e a essência*. Tradução: Alexandre Correia. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)

_____. *Sobre o mal*. Tradução: Carlos Ancêde Nougé. Rio de Janeiro: Sétimo Selo, 2005.

TORREÃO, Rita Célia Magalhães. Considerações filosóficas: educar em tempo de mudança de ventos: para aqueles que bebem pouco do rio do esquecimento. In: ENCONTRO DE LEITURA E ESCRITA DO GELING: TODO RISCO, 1., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: GELING/Faced/Ufba, 2008.

_____. O rio do tempo: o homem um animal temporal devorador de tempo. *Revista da FACED*, Salvador, n. 12, p. 203-218, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2974/2118>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

TREVISAN, Rubens Muríllio. *Delineamento filosófico da concepção Bergsoniana de educação*. 1995. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Metodista Piracicaba, Piracicaba, 1995.

VAN ACKER, Leonardo. *A filosofia bergsoniana: gênese. Evolução e estrutura gnoseológica do bergsonismo*. São Paulo: Martins, 1959.



VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade, niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VAZ, Henrique Cláudio de L. *Mística e política: a experiência mística na tradição ocidental*. *Síntese*, Belo Horizonte, v.19, n. 59, p. 493-541, out./dez.1992.



Colofão

Formato	165 x 240 mm
Tipologia	Sabon LT Std
Papel	Alta Alvura 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão	EDUFBA
Capa e Acabamento	Cartograf
Tiragem	400 exemplares

Nas asas da borboleta Filosofia de Bergson e Educação é um texto poemático-filosófico, que inaugura a Pedagogia da Duração. Numa sintonia vital, como exige a metafísica de Bergson, seguiu-se o fluxo intuitivo e temporal como um fremito de asas de uma borboleta, esquisita e delicada como uma dama deve ser. As páginas fotografam a autora na elegante semântica de Henri Bergson e o tema Filosofia e Educação dançam a dança da poesia.

Partindo da ideia de Bergson como um intruso, a autora fala entre o sólido espaço e o fluir do rio do tempo, ribeirinha desse rio, ela se declara em terreno lamacento e perigoso, onde o indizível busca expressão. Nesse lugar lamacento é preciso desapego e não é possível fugir aos acasos e disparates. Mas é no encontro do educar que se revela o eu profundo. Do grotesco, rústico lamacento cotidiano da sala de aula que brota o sagrado e a mudança.

Assim se ensina aprendendo e se aprende ensinando, no exemplo, pois o misticismo surge atual, vibrante, manifestação de vida e abundância. Tal qual o rio do tempo, as asas da borboleta e o inebriante e generoso pulsar da vida o texto transborda.

Rita Célia

ISBN 978-85-232-0963-6



9 788523 209636