

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM BERGSON

*Tarcísio Jorge Santos Pinto*¹

Resumo

O presente artigo tem o intuito de refletir em que sentido o pensamento de Henri Bergson se apresenta como original e revolucionário diante da tradição filosófico-científica de sua época a partir da criação do conceito de duração. Além disso, deseja ressaltar a importância do método da intuição em sua filosofia e alguns dos seus principais desdobramentos, especialmente no campo da educação. A partir daí, procura discutir, em conclusão, em que sentido a filosofia bergsoniana continua sendo capaz de trazer importantes contribuições para a reflexão de algumas questões de nosso tempo, iluminando-as de forma profunda e criadora.

Palavras-chave: Henri Bergson; duração; intuição; educação

Abstract

This article is intended to reflect in what sense the thought of Henri Bergson presents itself as unique and revolutionary on the philosophical-scientific tradition of his time from the creation of the concept of duration. In addition, wish to emphasize the importance of intuition method in his philosophy and some of its main outcomes, especially in the area of education. From there, try to discuss in conclusion, in what sense the Bergsonian philosophy continues to be able to make important contributions to the reflection of some issues of our time, illuminating them profoundly and creatively.

¹ **Tarcísio Jorge Santos Pinto** é Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFJF. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação/PGE e do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/PGP.

E-mail: tarcisio.pinto@ufjf.edu.br

Keywords: Henri Bergson; duration; intuition; education

Filosofia e Educação
em Bergson

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM BERGSON

AS ORIGENS DO PENSAMENTO BERGSONIANO: A CRÍTICA À TRADIÇÃO E UMA NOVA FILOSOFIA DA TEMPORALIDADE

Nascendo em Paris no ano de 1859, num contexto histórico de efervescência científica e de intenso debate filosófico, Henri Bergson, desde muito jovem, apresenta uma grande aptidão para os estudos da Filosofia e das ciências. Dedicase especialmente à Filosofia, mas, com o tempo, não encontra na tradição filosófica nenhuma linha de pensamento que deseje seguir. Vê nas diversas filosofias um excesso de racionalismo abstrato e generalista e não encontra nada em princípio que julga poder atender às necessidades de seu tempo: para ele, uma filosofia que expresse realmente a realidade da vida, em suas as suas dimensões, fundamentando-se nas grandes descobertas que as ciências de sua época estão efetivando (PESSANHA, 1984; GOUHIER, 1991). Bergson deseja tornar a própria Filosofia um saber que consiga se impor ao espírito humano com a mesma força da ciência. Isto vai se tornar um traço característico do seu pensamento, manifestando-se depois no momento da publicação de cada uma de suas obras filosóficas. Henri Gouhier destaca que “aos olhos de Bergson, a Filosofia é uma ciência, cada livro traz em si o resultado de pesquisas metodicamente conduzidas e este resultado não deve ser publicado senão quando puder se impor a todos os leitores competentes...”¹. Na linha de

¹ Também outro grande estudioso de Bergson, Alexis Philonenko, destaca a importância de registrarmos esse caráter de sua filosofia. Ele defende que cometem um grave erro aqueles que tendem a considerar a filosofia bergsoniana como vaga. Segundo Philonenko, um dos sinais do rigor que Bergson dá a sua filosofia está no fato dele sempre respaldá-la nos dados científicos de sua época. Além disso destaca também a preocupação de Bergson

Descartes, de quem tanto vai se distinguir, Bergson almeja que a metafísica seja tomada como “science rigoureuse”. Também como Descartes, concebe que há uma continuidade, ou melhor, uma complementaridade entre ciência e filosofia, esta entendida como metafísica. Mas enquanto o primeiro tem como paradigma de ciência a Matemática – “por causa da certeza e evidência de suas razões...” (DESCARTES, 1954, p. 7) –, o segundo busca na Biologia os dados para dar sustentação ao seu discurso filosófico. Por este motivo destaca Henri Gouhier: “a filosofia é ciência à maneira das matemáticas segundo Descartes, à maneira da biologia segundo Bergson” (GOUHIER, 1991, p. XII)¹. Isto é diretamente atestado através de um artigo publicado por Bergson no Boletim da Sociedade Francesa de Filosofia de 2 de maio de 1901 com o título de *Le parallélisme psycho-physique et la métaphysique positive*, no qual o filósofo francês defende que

é preciso romper os quadros matemáticos, levar em conta as ciências biológicas, psicológicas, sociológicas, e sobre esta mais larga base edificar uma metafísica capaz de subir mais e mais alto através do esforço contínuo, progressivo, organizado, de todos os filósofos associados no mesmo respeito à experiência (BERGSON, 1972, p. 488).

de só entregar ao público obras que considere realmente finalizadas, após estudos e revisões meticolosos. Por este motivo, no seu testamento (tanto ele quanto Gouhier destacam este fato), Bergson chega a proibir a publicação de qualquer texto – estudos, anotações de aulas, etc – que não tenha esse caráter. Philonenko escreve que alguns acabavam “vendo na sua obra uma psicologia que se alargava progressivamente para encontrar seu fim num espiritualismo impreciso e por assim dizer vago. Este julgamento, defende ele, não deve ser recebido e ao mesmo tempo deve ser inteiramente revisado; o que ditou a evolução de Bergson na sua reflexão foi, como veremos, uma lógica rigorosa de significações. Naturalmente eu abster-me-ei de falar em todo momento de lógica de significações. Sentiremos isso suficientemente só através de um estudo analítico dos grandes textos” (PHILONENKO, 1994, p. 10 e ss.).

¹ Madeleine Barthélemy-Madante escreve também que “a obra bergsoniana não se desenvolve à maneira de um sistema que estende seus tentáculos hipotético-dedutivos, mas seguindo o método do biólogo que observa, experimenta, coloca hipóteses diretas, sempre pronto a precisar o confuso, a enriquecer o contorno de seu universo” (BARTHÉLEMY-MADANTE, 1967, p. 97).

Mostrando-se insatisfeito com a filosofia positivista de seu tempo, influenciada diretamente pela física mecanicista de cunho matemático, Bergson assinala a necessidade de uma filosofia que se distancie dessa tendência de pensamento, aproxime-me mais das ciências da vida e recupere o valor da metafísica. É então nesse estado de insatisfação frente à tradição que ele acaba tomando contato com o pensamento de Herbert Spencer e descobre que este filósofo inglês escreve uma vasta obra na qual as ciências da vida passam a ser referência básica, ocupando a ideia de evolução um lugar central. Spencer defende o evolucionismo como inerente não só à Biologia, mas também a outros campos de conhecimento tais como o da Ética e o da Sociologia. Ele começa a defender a ideia de evolução num ensaio denominado A Hipótese do Desenvolvimento (1852) e na obra Princípios da Psicologia (1855) antes mesmo de Darwin publicar A Origem das Espécies em 1859. Bergson, ao ler a obra seguinte de Spencer – Os Primeiros Princípios (1864) –, acredita encontrar nesse pensador a orientação para a filosofia que deseja construir. Fascina-o de imediato a ideia de evolução que Spencer apresenta perpassando tudo na natureza, tanto a materialidade quanto a espiritualidade e tudo sendo tecido a partir de dados concretos. No entanto, logo que começa a estudar mais profundamente a noção de tempo na qual esse pensador embasa sua concepção de evolução, Bergson chega à conclusão de que tal concepção sustenta-se também no mecanicismo de tradição cartesiana e newtoniana, não descrevendo realmente a vida, mas dando dela uma representação equivocada. Fundamentado nos “dados imediatos” da experiência, Bergson passa a defender que a temporalidade inerente a todo movimento vital só é verdadeiramente apreendida por meio da intuição e, assim sendo, deve ser compreendida e conceituada como duração (“la durée”), onde o passado faz corpo com o presente e este desde sempre se liga ao futuro, num processo contínuo e ininterrupto de mudança. Ele assinala que toda uma tradição de pensamento filosófico e científico acaba se sustentando em

uma concepção de tempo que não é a de tempo real, mas, ao contrário, de uma temporalidade por assim dizer *artificial*, repetição de instantâneos que, em última instância, não é mais do que a representação de espaço apresentada *com uma outra roupagem* (BERGSON, 1991, p. 62 e ss.). Afastando-se da experiência concreta, que nos assegura que tudo na vida é duração, tal tradição incorre em uma série de erros e falsos problemas no que concerne à representação da realidade. Para posicionar-se criticamente diante dela, Bergson toma justamente a intuição da duração como ponto de partida de sua filosofia, considerando-a como aquilo ao qual tudo em sua doutrina deve se remeter para fazer sentido e respaldar-se pela experiência¹. Sustentado na intuição da duração, Bergson busca recuperar o sentido próprio da metafísica e elabora uma outra concepção de evolução da vida, oposta a de Spencer que passa a ser considerada como um “falso evolucionismo” (BERGSON, 1991, p. 654).

Na obra bergsoniana, a concepção de intuição como o meio de conhecimento *por direito* da realidade que *dura* só se explicita totalmente em A Evolução Criadora (1907), terceira das obras fundamentais do filósofo francês. É aí que ele pode unir finalmente, depois do que já havia exposto no Ensaio sobre os dados imediatos da consciência (1889) e em Matéria e Memória (1896), teoria do conhecimento e teoria da vida, explicitando como a evolução da vida acontece de modo intimamente relacionado à evolução das formas de conhecimento na natureza – torpor, instinto, inteligência

¹ Acerca do significado da intuição da duração no conjunto da obra bergsoniana, um artigo de Frederic Worms, traduzido no Brasil, torna-se também uma referência importante. Reforçando o que aqui estamos querendo ressaltar, Worms chega a esclarecer que seu artigo não estuda “o lugar de uma questão geral numa filosofia singular entre outras, a saber, ‘a’ questão do tempo na filosofia ‘de Bergson’”. Isso porque “é toda a sua filosofia, com efeito, que Bergson apresenta como decorrência, não da ‘questão’ do tempo, mas da simples constatação da passagem do tempo, do simples fato de que o tempo passa” (WORMS, 2004, p. 129; grifo nosso). Cf. também JANKÉLÉVITCH, 1959, p. 3.

e intuição. Somente desta forma Bergson considera poder tecer sua teoria do conhecimento o mais próximo possível da experiência concreta da realidade da vida, afastando-a das representações arbitrárias e tendo consciência dos meios possíveis de ampliar sua filosofia (BERGSON, 1991, p. 492 e 493). Até chegar a explicitar, em A Evolução Criadora, que a duração é a substância mesma da vida e que a intuição é o seu método de conhecimento por excelência, Bergson desvela primeiramente o que representa a duração no plano da consciência do homem e no plano da relação do espírito com a matéria com a qual se relaciona intimamente: eis os campos de estudo do Ensaio e de Matéria e Memória, respectivamente. Em sua obra final As Duas Fontes da Moral e da Religião (1932), ele desdobra essa sua concepção de duração na sua interpretação do desenvolvimento da moral e da religião, defendendo que a partir de uma intuição especial da duração da vida, a “intuição mística” (“l’intuition mystique”), algumas grandes personalidades são capazes de promover uma renovação ética e religiosa que deve nos servir de referência. Esta referência, inclusive, além de ético-religiosa pode ser vista também como educacional, uma vez que os místicos se apresentam como “grandes mestres da humanidade”, capazes de indicar meios preciosos para auto formação de cada um de nós a partir de seus próprios exemplos de vida. Deste modo, embora talvez possamos encontrar a reflexão de determinadas questões éticas e educacionais no interior das quatro obras bergsonianas principais, de fato é a partir de As Duas Fontes que somos capazes de encontrar mais diretamente a abordagem destas questões por Bergson, questões que se mostram intimamente relacionadas e que, além de serem trabalhadas nessa obra, são enfocadas também em certas cartas, discursos e ensaios bergsonianos, conforme buscaremos mostrar em seguida.

Antes de passarmos a abordá-las gostaríamos apenas de destacar, por fim, que além das quatro obras fundamentais mencionadas acima, nas quais trabalha temas clássicos da Filosofia, Bergson também escreve uma série de artigos e

conferências nos quais explora determinados aspectos das principais reflexões desenvolvidas ao longo de sua trajetória filosófica, escritos estes que são reunidos em duas importantes coletâneas: A Energia Espiritual (1919) e O Pensamento e o Movente (1934).

ÉTICA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA A PARTIR DA FILOSOFIA DE BERGSON

As reflexões bergsonianas acerca da educação, de fato, devem ser relacionadas à concepção geral que Bergson desenvolve em As Duas Fontes da Moral e da Religião, opondo uma educação moral que toma por modelo a mística e outra que desenvolve uma tendência de adestramento moral¹. Aí podemos já encontrar alguns elementos fundamentais de uma certa concepção pedagógica na qual a intuição ocupa desde o início um papel fundamental. De acordo com o que aí ressalta Bergson, os bons educadores, ao perceberem a verdadeira origem da moral, devem ensinar a seus alunos tanto o papel da “pressão social” quanto a importância da “aspiração”. Não devem se dedicar a ensinar uma moral resultante apenas da “pura razão” e direcionada a ela, mas sim levar os alunos a intuirmos que a sociabilidade e a moralidade aparecem a partir da evolução real da vida na natureza e que por intermédio dessa intuição podem vislumbrar a possibilidade de uma abertura do que há de “fechado” e “estático” no campo social e moral (BERGSON, 1991, p. 1057; também p. 1208 e ss). Considerando a educação moral desta forma, Bergson não descarta a importância que nela desempenha a razão. Pelo contrário, reconhece que é através da reflexão inteligente que sistematizamos os principais deveres necessários à boa organização da sociedade. O que, no entanto, enfatiza é que tal educação não deve se restringir somente à razão, mas antes de tudo deve se dedicar à orientação da vontade que lhe é anterior. Refletindo sobre essa relação entre a inteligência e

¹ Cf. também LOMBARD, 1997, p. 10 e ss.

a vontade no horizonte da moralidade, Bergson escreve o seguinte:

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 (...). 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 (BERGSON, 1991, p. 1057).

Neste sentido, uma orientação da vontade se faz necessário e para isso, segundo Bergson, há duas pedagogias que podemos tomar como referências fundamentais. Ou a do adestramento, que se dá a partir do ensino da obediência a “hábitos impessoais” que é justificado pela inteligência. Ou a da misticidade, que aponta a possibilidade da aproximação do modo de viver de uma grande personalidade moral, buscando mesmo promover “uma união espiritual, uma coincidência mais ou menos completa com ela”, a qual irá impulsionar o aperfeiçoamento do eu (BERGSON, 1991, p. 1058). Neste segundo caso é principalmente à intuição que o educador deve recorrer para indicar o caminho dessa “coincidência”, dessa “simpatia” com o grande místico que também se concretiza por meio da intuição. De acordo com Bergson, em nosso viver em sociedade somos quase sempre conduzidos pelo primeiro método, que “age no impessoal”. Todavia, esse método deverá ser completado e por vezes mesmo substituído pela misticidade, no intuito de se garantir o aprimoramento do homem (BERGSON, 1991, p. 1058 e ss.).

Conforme podemos notar através do estudo de As Duas Fontes da Moral e da Religião, os próprios místicos tornam-se os maiores representantes de uma pedagogia profunda, uma vez que eles mesmos orientam diretamente milhares de pessoas, mostrando-lhes o modo de aperfeiçoarem a si mesmos, por esforço próprio, através do exercício da intuição da duração e da vivência profunda da emoção do amor. Mais do que pelas palavras que profere, o grande místico educa por seu exemplo de vida. Segundo o que nos aponta Bergson, ele se torna um ser humano de uma saúde intelectual excepcional que se manifesta “pelo gosto da ação, a faculdade de se adaptar 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” (BERGSON, 1991, p. 1169). Isso tudo revela no místico um “bom senso superior”, que em última instância representaria o exercício equilibrado da atividade intelectual através de sua devida complementação pela atividade intuitiva. Conforme observa Bergson, os místicos não atingem esse estágio elevado do bom senso sem esforço. Antes de alcançá-lo, inclusive, há ocasiões em que essas personalidades superiores são consideradas como “loucos”, devido aos “êxtases” e “arrebatamentos” que vivenciam. Contudo, segundo o que bem destaca Bergson, é preciso distinguir um êxtase religioso legítimo de uma loucura comum (BERGSON, 1991, p. 1169). Esses estados anormais, e por vezes mórbidos, pelos quais passa o místico, fazem parte, na verdade, da agitação que é “a passagem do estático ao dinâmico, do fechado ao aberto, da vida rotineira à vida mística”, concretizando um “rearranjo” da alma em vista de um “equilíbrio superior” (BERGSON, 1991, p. 1170). É, então, justamente esse “equilíbrio superior”, representativo de um bom senso elevado, que se torna um dos principais fins do *caminho formativo* dos grandes místicos e que deve servir de referência concreta para nossa própria *formação* e para a pedagogia a ela associada.

Sabemos que Bergson não escreve nenhuma obra sobre educação, mas é notório que ele participa ativamente de movimentos educativos na França, chegando a ser inclusive conselheiro superior da Educação Pública. Além disso exerce influência marcante entre importantes teóricos da educação: Claparède, Ferrière e Kerschensteiner, entre outros representantes do movimento de educação renovada, na Europa; John Dewey e William James, precursores da Escola Nova na América do Norte (TREVISAN, 1995, p. 130 e ss.). A preocupação com a educação está presente em alguns dos mais importantes discursos bergsonianos, aparecendo também dispersa em alguns de seus principais textos. Bergson preocupa-se antes em desenvolver algumas ideias do que indicar normas e procedimentos. Por isso sua contribuição educacional coloca-se mais no plano teórico do que prático. De qualquer modo, tal contribuição é riquíssima, conforme é enfatizado por renomados filósofos da educação na atualidade, e vem se tornando cada vez mais manifesta através dos inúmeros estudos consolidados, no Brasil e no mundo, em torno da relação do seu pensamento com a educação. Um dos testemunhos diretos disto, nos últimos anos, foi o Colóquio Internacional Henri Bergson – “Há cem anos de *A Evolução Criadora*”, que reuniu diversos pesquisadores nacionais e internacionais que vêm tomando o pensamento bergsoniano, direta ou indiretamente, como uma das principais fontes de referência para seus trabalhos, não só vinculados ao campo educacional mas a diversos outros campos além do especificamente filosófico. Com efeito, de acordo com o que assinalaram os organizadores do evento no livro publicado por ocasião do mesmo, este filósofo francês se apresenta como um dos grandes pensadores “para os quais a filosofia não se afirma em oposição à ‘não-filosofia’, mas em diálogo com ela. A diversidade e a produtividade dos ecos de sua obra em outros campos que não o filosófico (literatura, artes, física, medicina, antropologia, comunicação) convalidam essa apreciação” (LECERF; BORBA; KOHAN, 2007, p. 15).

Em particular, no campo da educação, conforme é destacado na continuidade deste texto – cujo objetivo principal foi justamente o de destacar a “atualidade de Bergson” –, esse congresso publicou, através de seus anais, inúmeros trabalhos extremamente significativos relacionados a diversas questões de estudo da teoria e da prática educacionais (LECERF; BORBA; KOHAN, 2007, p. 15-16).

A concepção pedagógica de Bergson mostra-se coerente com sua própria concepção filosófica em geral. Segundo ele a educação deve estimular a liberdade e a criação, favorecendo a potencialização do “impulso vital” (“élan vital”) inerente ao homem como a todos seres vivos; em outras palavras, a educação deve estar em consonância com a duração da própria vida. Para tanto, conforme nos apontam os estudiosos do pensamento bergsoniano relacionado à educação, Bergson vai defender que devemos valorizar e promover uma formação que busque desenvolver tanto a inteligência quanto a intuição dos alunos por intermédio de diferentes matérias do conhecimento humano, sem que umas sejam mais valorizadas em detrimento de outras: desde as artes, a filosofia, a história e os estudos clássicos em geral, até as diversas ciências exatas, principalmente a Matemática e a Geometria (TREVISAN, 1995; LECERF, BORBA, KOHAN, 2007). Segundo o que defende este filósofo francês, a educação não deve ser mero acúmulo de conhecimentos que se repetem continuamente, mas, ao contrário, deve promover a renovação e a criatividade. Isto ele deixa claro quando, referindo-se às crianças, escreve na introdução de O Pensamento e o Movente:

Em todas as áreas, seja das Letras, seja das Ciências, nosso ensino conservou-se demasiadamente verbal. (...) Como seremos ouvidos? De que modo seremos entendidos? Pois que, a criança é investigadora e inventora, sempre à espreita de novidade, impaciente quanto às regras, enfim, mais próxima da natureza daquilo que o homem cria. (...) Contudo, por mais enciclopédico que seja o programa, aquilo que a criança

poderá assimilar de uma ciência acabada reduzir-se-á a poucas coisas e será, muitas vezes, a contragosto e esquecido logo em seguida. (...) Cultivemos antes na criança um saber infantil e evitemos de sufocá-la sob o acúmulo de ramos e folhas secas, produto de vegetações antigas; a planta nova não pede nada, senão o deixá-la crescer (BERGSON, 1991, p. 1326).

De acordo com Bergson, para que a educação não se reverta em um mero meio de transmissão de conteúdos enciclopédicos e pré-estabelecidos e possa tornar-se um instrumento de desenvolvimento da liberdade, é necessário que ela se converta de fato em um saber que potencializa a criatividade e, ao mesmo tempo, lhe dê força e aponte caminhos para um bem viver. Segundo ele, para que isto se efetive, é essencial o cultivo da faculdade da intuição de forma tão estimulante quanto o cultivo da faculdade da inteligência, sendo que o exercício da primeira é importante inclusive para determinar os limites da segunda. Trata-se com isso de despertar e desenvolver no homem o que Bergson denomina, já no discurso pronunciado ainda jovem na Sorbonne, de “bom senso” (“le bon sens”), isto é, “a faculdade de se orientar na vida prática, (...) um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe” (BERGSON, 1972, p. 359). Relacionando essa faculdade à educação, ele nos diz que:

A educação do bom senso não consistirá pois somente em libertar a inteligência das ideias pré-fabricadas, mas em desviá-la também das ideias demasiadamente simples, em detê-la no limiar das deduções e das generalizações, enfim em preservá-la de uma confiança demasiadamente grande em si mesma (BERGSON, 1972, p. 370).

Assim, a noção de “bom-senso”, desde esta sua primeira referência no conjunto da obra bergsoniana até sua significação

no contexto de *As Duas Fontes* acima assinalada, representa o equilíbrio da atividade inteligente do espírito humano por meio de um esforço capaz de aproximá-lo da duração criadora da vida (SANTOS PINTO, 2010, p. 219 e ss.). E isto, conforme podemos acompanhar no desenvolvimento do pensamento de Bergson, é obtido precisamente por meio do exercício da intuição. Nesse sentido, o bom-senso e a intuição podem e devem ser cultivados, segundo ele, e para isso uma boa formação educacional é fundamental, sobretudo na medida em que realmente considera o papel imprescindível da filosofia, da arte e dos estudos clássicos como complemento dos estudos científicos¹. Só por meio da “educação do bom-senso”, que é a *educação de um certo equilíbrio entre a inteligência e a intuição*, podemos de fato contrapor-nos ao excesso de intelectualismo que nos aliena, para fazer que nossa reflexão fique mais próxima da vida e nosso viver mais harmonioso, sabendo valorizar também, como nos diz Bergson, o “querer e a paixão das grandes coisas”. Para que reflitamos sobre o significado do conceito bergsoniano de “bom senso” em relação com o de “intuição” é esclarecedor o que escreve Franklin Leopoldo e Silva:

Em nossa vida prática, uma certa dose de conhecimento extra-intelectual se faz presente, como o provam as antipatias e simpatias inexplicáveis que sentimos em relação a certas pessoas que mal conhecemos, ou a determinação de efetuar uma certa ação, que não vem do fato de pensarmos cuidadosamente os prós e contras, mas antes de algo que, do interior de nós mesmos, nos impele independentemente de razões e justificações. Na vida cotidiana, este equilíbrio, quando cultivado, resulta numa

¹ Entre as considerações de Bergson sobre o assunto, além das que estão presentes no texto *Le bon sens*, são relevantes sobretudo as que ele faz durante uma discussão na “Sociedade Francesa de Filosofia”, em 18 de dezembro de 1902, sobre “O lugar e o caráter da filosofia no ensino secundário” (in *Mélanges*, p. 568 a 571). Ainda a respeito desse modo de Bergson entender a formação educacional, é bastante esclarecedor o que escreve TREVISAN, 1995, p. 139 ss., citando fragmentos de textos de Bergson e dos principais comentadores do tema da educação em sua obra.

certa capacidade de lucidez, que se torna um hábito, com o tempo quase um instinto, e que caracteriza precisamente as pessoas, a que chamamos de “bom senso”. Reencontramos assim, em outro plano, o paralelismo que existe entre o bom senso e a intuição, pois o que é a intuição senão a recusa da hegemonia da frieza analítica no conhecimento do real, e o cultivo de uma certa ‘simpatia’ com este real, que aos poucos nos introduz em segredos que ficariam para sempre vedados ao procedimento analítico? (...) O cultivo do bom senso inclui uma espécie de ‘refinamento’ desta desconfiança (em relação à inteligência), a fim de fazer dela um instrumento que possa servir de suplemento da inteligência na vida cotidiana (LEOPOLDO E SILVA, s/data, p. 139-142).

EM CONCLUSÃO ...

Podemos perceber que foi a *descoberta* da duração e do método mais adequado para a seu conhecimento, que guiou todo o desenvolvimento do pensamento de Bergson e de seu posicionamento crítico diante da tradição. Encontrando a duração e a intuição, ele constatou uma série de erros presente em algumas das principais teorias filosóficas e científicas de seu tempo e a partir daí procurou empreender novas soluções para os *velhos problemas*, principalmente como forma de criticar uma tendência de pensamento presa a conceitos abstratos e distante da verdadeira realidade da vida. Reforçando ainda mais o que destacamos no início deste artigo, é interessante citar a seguinte passagem de uma entrevista que Bergson concede a Jean de la Harpe onde reflete sobre o significado de sua própria filosofia. Nela o filósofo francês assim se exprime:

Compreenda-me bem: “a duração” foi na minha filosofia a resultante, a porta de saída por onde eu escapei das incertezas do verbalismo. (...) Meus livros foram sempre a expressão de um descontentamento, de um protesto. Eu poderia escrever muitos outros, mas eu não escreveria senão para protestar contra o que me pareceria falso. (...) Parto da

“duração” e procuro esclarecer esse problema, seja por contraste, seja por semelhança com ele (BERGSON, H. *Essais et témoignages*, recolhidos por BÉGUIN e THÉVENAZ, 1943, p. 359 e 360, apud PHILONENKO, 1994, p. 12 e 13)

É importante também mencionar a famosa carta que escreve a H. Höfding. Nela Bergson assinala o seguinte: “no meu entender, qualquer resumo dos meus pontos de vista os deformará no seu conjunto e os exporá, por isto mesmo, a muitas objeções, se não se coloca primeiramente e não se volta sempre àquilo que considero como o centro de minha doutrina: a intuição da duração” (BERGSON, 1972, p. 1148).

Com efeito, foi sempre fundamentado na intuição da duração que Bergson conseguiu apresentar, entre outras, concepções filosóficas inovadoras acerca do eu psicológico humano e da liberdade inerente a ele; acerca da realidade da matéria, do funcionamento da memória e da relação entre a matéria e o espírito; acerca da vida e de sua evolução na natureza; acerca da moralidade humana e da possibilidade de aprimoramento moral e religioso; acerca da natureza e de Deus; acerca da destinação da educação e dos meios necessários para uma de formação pedagógica mais rica e ao mesmo tempo mais próxima da vida. Como podemos constatar, todas essas concepções bergsonianas entraram em consonância com muitas das teorias que foram responsáveis por avançar a ciência e a Filosofia e por delinear uma nova compreensão da realidade a partir do século XIX. Bergson se apoiou em determinados dados das principais correntes científicas de sua época e também, por certo, forneceu, através de suas conclusões, importantes contribuições para a reflexão de alguns dos temas de estudo mais caros à ciência contemporânea. Ao mesmo tempo, essas concepções inovadoras de Bergson, paralelamente às contribuições que apresentaram ao campo da ciência, auxiliaram sobremaneira no avanço do conhecimento propriamente filosófico desde sua época. São reconhecidas

as influências de Bergson deixou à filosofia da consciência, à metafísica, à teoria do conhecimento, à filosofia da natureza, à ética, à filosofia da educação, à história da filosofia, entre outros ramos de estudo da Filosofia¹.

Procurando acompanhar ao longo de toda a obra bergsoniana como Bergson vai ampliando sua concepção da intuição da duração, vemos que, de fato, ele termina por nos fornecer as características de um método não só fundamental para que a ciência e a filosofia possam avançar seus conhecimentos teóricos acerca da realidade concreta e movente, mas também para que possamos melhor conduzir nossas vidas e nosso convívio em sociedade. Especialmente em relação a esse último aspecto, a abordagem da teoria ética de Bergson e de sua concepção de “bom senso” associada à educação pode nos mostrar isso. Na verdade, talvez pudéssemos considerar, inclusive, que a teoria bergsoniana do “bom senso” apresenta-se como um complemento fundamental de sua teoria do método, permitindo ainda mais a concretização do objetivo essencial de Bergson que é o de aproximar sua filosofia da vida, conforme ele deixa claro em *A intuição filosófica* (BERGSON, 1991, p. 1345). Por tudo isto, vemos que a filosofia de Bergson está aberta a estudos renovados que podem contribuir bastante para a discussão de problemas importantes do nosso tempo, especialmente o da educação. Nosso objetivo aqui foi apontar caminhos de um estudo que também estamos procurando percorrer.

¹ Bento Prado Júnior, num artigo publicado na *Folha de São Paulo* procura defender exatamente isso. Nele, Bento Prado apresenta uma série de argumentos procurando defender que “o pensamento do intelectual francês (Bergson) antecipou e pode revitalizar o atual debate filosófico”. Entre outras coisas, ele afirma que “o pensamento contemporâneo, percorrendo linhas diferentes, encontrou em seu limite último algumas das ideias fundamentais de Bergson”.

REFERÊNCIAS

BARTHÉLEMY- MADANTE, Madeleine. *Bergson*. Paris: Seuil, 1967.

BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.

_____. *Oeuvres*. 5e édition. Édition du Centenaire. 3ème édition. Paris: P.U.F., 1991.

_____. *Mélanges*. Édition du Centenaire. Paris: P.U.F., 1972.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS). (Incluindo dois apêndices: A concepção de diferença em Bergson e Bergson).

DESCARTES, René. São Paulo: Abril, 1973. Coleção Os Pensadores.

_____. *Discours de la Méthode* (avec introduction et notes par Etienne Gilson). Paris: Vrin, 1954.

GOUHIER, Henri. Henri Bergson – *Mélanges* (Avant-Propos). Paris: PUF, 1972.

_____. Henri Bergson – *Oeuvres* (Introduction). Édition du Centenaire. 3ème édition. Paris: PUF, 1991 .

HANSEN, Fábio Carvalho. *Máquinas Cartesianas*. Artigo publicado na Folha de São Paulo – Caderno “Mais!”, 24 de março de 1996.

JANKÉLEVITCH, Vladimir. *Henri Bergson*. Paris : P.U.F, 1959.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

KOYRÉ, Alexandre. *Considerações sobre Descartes*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

LECERE, Éric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs). *Imagens da imanência – escritos em memória de Henri Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *Reflexão e Existência*. Discurso (Rev. do Dep. de Filosofia da USP), Ano IV, nº 4, s/data.

_____. *Bergson – intuição e discurso filosófico*. São Paulo: Loyola, 1994.

LOMBARD, Jean. *Bergson – création et éducation*. Col. Éducation et Philosophie. Paris, Montréal: Éd. Harmattan, 1997.

PESSANHA, José Américo M. *Bergson – Vida e obra* in Henri Bergson – Cartas, conferências e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.

PHILONENKO, Alexis. *Bergson ou de la philosophie comme science rigoureuse*. Paris: Cerf, 1994.

PRADO JÚNIOR, Bento. *Presença e Campo Transcendental – Consciência e Negatividade na Filosofia de Bergson*. São Paulo: Edusp, 1989.

_____. *A filosofia seminal de Bergson*. Artigo publicado na Folha de São Paulo – Caderno “Mais!”, em agosto de 1999.

SANTOS PINTO, Tarcísio J. *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 2010.

TREVISAN, Rubens Murílio. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

WORMS, Frederic. *A concepção bergsoniana do tempo*. In: Dois Pontos. Volume 1, número 1 (Temporalidade na Filosofia Contemporânea). Curitiba: Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, 2004.

Data de recebimento: novembro de 2013

Data de aceite: junho de 2014

