



A CONSCIENTIZAÇÃO DO OPRIMIDO E SEUS VÍNCULOS POSSÍVEIS À DURAÇÃO, À SIMPATIA, AO ESFORÇO E À ATENÇÃO

THE *CONSCIENTIZAÇÃO*¹ OF THE OPRESSED AND ITS POSSIBLE LINKS TO
DURATION, SIMPATHY, EFFORT AND ATTENTION

Pedro Gabriel Perissinotto²

<https://orcid.org/0000-0002-9599-943X>

Tarcísio Jorge Santos Pinto³

<https://orcid.org/0000-0002-3746-6950>

Resumo:

Nunca é demais reafirmarmos a importância de Paulo Freire para a nossa educação brasileira e a educação mundial como um todo. As suas influências não obedecem fronteiras, pois Freire tem a incomum peculiaridade de fazer a educação dialogar com diferentes correntes de pensamento, estruturando uma filosofia e uma prática educacionais que transformam diferentes campos de reflexão e de ação humanas, unindo de uma forma única e potente o erudito e o popular. Nesse ensaio, buscamos uma aproximação entre Paulo Freire e Henri Bergson, mais particularmente um diálogo entre determinadas concepções teórico-práticas do primeiro em torno da noção de “conscientização” e as ideias de “duração”, de “simpatia”, de “esforço” e de “atenção” do segundo, desejando explorar outras nuances possíveis da proposta freiriana. Sabemos que Bergson é um dos pensadores que Freire estudou e que também influenciou suas concepções filosófico-educacional e prático-pedagógica. Especialmente em *Pedagogia do oprimido*, o filósofo brasileiro se remete ao filósofo francês a fim de delinear uma compreensão fundamental de temporalidade aberta, criadora e, em última instância, imprevisível, imanente à vida em geral e à vida humana em

¹ O termo “conscientização” não tem uma tradução direta no inglês. Por este motivo julgamos adequado aqui mantê-lo em sua língua original, esperando com isto também ressaltar a concepção própria que Paulo Freire dá a ele. Essa opção também não foi fortuita. Ela nos foi indicada pela tradução realizada para língua inglesa feita por Myra Bergman Ramos diretamente do manuscrito original de *Pedagogia do oprimido* e que serviu de base para a primeira publicação da obra em Nova York, no ano de 1970, antes mesmo de sua publicação no Brasil, o que aconteceu somente em 1974. Na primeira nota que se vincula diretamente à primeira aparição da palavra “conscientização” já no prefácio que Freire escreve à sua obra magna, a tradutora nos faz perceber que preferirá não traduzi-la, mantendo-a no original ao destacar que esse “termo *conscientização* se refere a aprender a perceber as contradições sociais, políticas e econômicas e agir contra os elementos opressivos da realidade. Ver capítulo 3” (no original: “The term *conscientização* refers to learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality. See chapter 3. – Translator’s note” – FREIRE, 2005, p. 35; reimpressão da edição comemorativa ao 30º aniversário da publicação da obra, em 2000).

² Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil.

³ Professor de Filosofia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil.

particular para, a partir daí, afirmar o caráter *gerúndio* do ser humano e de sua história na relação com o mundo: o homem e o mundo não são, estão sendo... Partindo então dessa ideia de tempo que os une, procuramos encontrar outros pontos de aproximação entre Freire e Bergson capazes de iluminar nossa educação ainda hoje.

Palavras-chave: conscientização; duração; simpatia; esforço; atenção.

Abstract:

It is never too much to reaffirm the importance of Paulo Freire for our Brazilian education and for world education as a whole. His influences do not obey borders, because Freire has the unusual peculiarity of making education dialogue with different schools of thought, structuring an educational philosophy and practice that transforms different fields of human reflection and action, uniting in a unique and powerful way the erudite and the popular. In this essay, we seek an approximation between Paulo Freire and Henri Bergson, more particularly a dialogue between certain theoretical-practical conceptions of the first one concerning the notion of “conscientization” and the ideas of “duration”, “sympathy”, “effort” and “attention” of the second one, wishing to explore other possible nuances of the Freirian proposal. We know that Bergson is one of the thinkers that Freire studied and that also influenced his philosophical-educational and practical-pedagogical conceptions. Especially in *Pedagogy of the Oppressed*, the Brazilian philosopher refers to the French philosopher in order to outline a fundamental understanding of open, creative and, ultimately, unpredictable temporality, immanent to life in general and to human life in particular to, from there, affirm the *gerund* character of the human being and its history in relation to the world: man and the world are not, they are being... Based on this idea of time that unites them, we try to find other points of approach between Freire and Bergson that can illuminate our education even today.

Keywords: conscientização; duration; sympathy; effort; attention

PRIMEIRAS PALAVRAS

Um dos pensamentos mais reveladores sobre a educação presente em *Pedagogia do oprimido* é o de que o oprimido só se libertará da opressão mediante a conscientização da situação opressora em que vive por meio de uma proposta educacional que se construa a partir de um diálogo efetivo entre os homens, intermediado pelo mundo. Esta obra não propõe, assim, uma pedagogia para os oprimidos, mas dos oprimidos a partir deles mesmos. Uma filosofia, um percurso formativo, crítico e emancipatório, um método, um modo, um caminho no qual eles, acompanhados pelos educadores, são os protagonistas da sua própria libertação.

Segundo Freire, opressores e oprimidos coexistem social e culturalmente em uma relação dialética. Na relação que normalmente estabelecem, os primeiros se colocam muitas vezes em constante situação de *ser menos*, o que é flagrantemente contraditório à vocação dos homens de “ser mais”. Os oprimidos são, então, os marginalizados, os explorados, enfim, todos aqueles que são impedidos e *se impedem* de exercerem livremente suas subjetividades e de efetivarem mais amplamente suas potencialidades humanas. A situação dos oprimidos amiúde é uma situação de carência em um mundo cerceado pelos limites mais básicos da vida. Imersos nesse mundo, não conseguem tomar suficiente distância do mesmo para que possam *olhá-lo de fora* a fim de *olhá-lo mais a partir de dentro*, isto é, a fim de refleti-lo de forma mais conscientemente ampla e

profunda, podendo agir mais reflexivamente sobre ele. A prisão ontológica e antropológica que os oprimidos se encontram em nossa sociedade é que é denunciada por Freire para daí afirmar uma “educação como prática de liberdade” na “dialogicidade”. Em outras palavras, isto é também a afirmação de uma *auto educação emancipatória* forjada a partir das relações educacionais dialogicamente construídas.

Não devemos deixar passar despercebido que tal existência quase sempre penosa, na qual são lançados pelos aparatos socioculturais, apresentam aos oprimidos condições contingenciadas de vida, educando-os de modo a que se insiram, no âmago do ser de cada um, estruturas e esquemas limitantes. É o que pensador pernambucano indiretamente assinala também quando afirma que, em muitos momentos, dentro de cada oprimido existe um opressor, que o oprimido possui a consciência compartilhada entre a sua própria consciência e a consciência opressora. E talvez esse seja o motivo mais forte do “medo da liberdade”, relatado por Freire, que surge nos oprimidos quando começam a se conscientizar da situação em que vivem. No fundo, esse medo é o medo do aniquilamento de suas próprias existências. Está em risco a sua própria identidade, o modo como se constituíram e se compreendem como pessoas, o modo como codificam e decodificam, interpretam e pensam o mundo, o qual, em muitos aspectos, foi-lhes imposto pela forja cultural e social. De acordo com as palavras de Paulo Freire:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. [...] Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenha feito a si mesmo, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada (FREIRE, 2019, p. 46, 47).

Como consequência desta problemática é também interessante observarmos que o método proposto a partir da pedagogia do oprimido é um método de alfabetização *em duplo sentido* na medida em que consideremos que, além da inserção mais plena do oprimido na linguagem – pois passa a dominar a leitura e a escrita da palavra –, num nível mais profundo, há também a ampliação de sua *visão* e sua *escrita* do mundo em geral, bem como de seu próprio mundo. O cerne de empreitada freiriana é que o oprimido pronuncie verdadeiramente a *sua palavra*, pronunciando o seu mundo compartilhado em “diálogo” com os outros. Para tanto, é necessário que ele se conscientize de suas condições de existência, que ele se conscientize dos sentidos e dos vínculos das palavras com o mundo, quando o pronuncia e age sobre ele. Assim, fica claro que esse processo jamais ocorrerá na passividade. Somente por meio de uma postura ativa – no aguçamento, na ampliação e no aprofundamento de sua “curiosidade” (cf. FREIRE, 2007, pp. 31 e 32) conectada à problematização e à reflexão do real – que o oprimido poderá transformar sua ação num efetiva “práxis” e, junto com seus companheiros e companheiras, promover a “conscientização” necessária à sua libertação. Escreve o educador pernambucano:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2017, p. 108; grifos do autor)

E ainda:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...].

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. (FREIRE, 2017, p. 120)

Sobre a importância da palavra para o desenvolvimento e atuação do ser do homem, consequentemente também para o processo de conscientização de cada pessoa em sua relação com a vida, por seu lado, Bergson afirma, em *A evolução criadora*, que sem a palavra a inteligência teria “vivido um estado de sonambulismo, exteriormente a si própria, hipnotizada pelo seu trabalho”, porque:

A palavra, própria para ir de uma coisa à outra, é, com efeito, essencialmente deslocável e livre. Poderá pois estender-se não só de uma coisa percebida a outra coisa percebida, mas também da coisa percebida à recordação dela, da recordação nítida a uma imagem mais vaga, de uma imagem vaga, mas ainda representada, à representação do ato pelo qual tem a representação dela, isto é, à ideia. Abre-se assim aos olhos da inteligência, que estava voltada para fora, todo um mundo interior, o espetáculo das suas próprias operações. [...]. No dia em que a inteligência, refletindo sobre as suas próprias atividades, se reconhecer criadora de ideias, faculdade de representação em geral, já não há objeto de que ela não queira ter a ideia, mesmo não tendo relação com a ação prática (BERGSON, 2010, p. 178 e 179).

Contudo, a situação de opressão pode se estender a várias esferas e se organizar em vários níveis, já que as estruturas sociais, enquanto esquemas de interpretação do mundo, podem ser encucadas também em pessoas letradas através de referências e mesmo teorias que fecham os horizontes de experiência e de significação, como se o futuro, o que está por vir – e que, por direito, é devir, abertura e criação de todos –, já estivesse determinado de antemão, a partir da própria “sectarização” que essas referências e essas teorias expressam. Nessa perspectiva, de algum modo, todos podemos ser sectários, até mesmo os acadêmicos. Por isso também os estudantes e os professores universitários podem ser “oprimidos” ou “limitados” em certo sentido, necessitando de se abrirem a uma “problematização” mais ampla e profunda que reexistencie e recrie criticamente as palavras vinculadas a seus contextos, a fim de que possam pronunciá-los e habitá-los de outros modos. A reexistencialização e recriação das palavras são, portanto, fundamentos e motores da própria conscientização libertadora. Num sentido oposto e restritivo, as palavras podem promover um *fechamento* de mundo, assumindo muitas vezes um caráter mítico que precisa ser desafiado pela reflexão, pelo “pensar crítico”. O estudo semântico amplo, o diálogo *aberto* e problematizador capaz de investigar o que está implícito nas palavras, por conseguinte, é fundamental.

Embasados na concepção freiriana de conscientização do oprimido através da reexistencialização das palavras, e concebendo essa reexistencialização como um ato da consciência humana que, para ocorrer, inclusive “historicamente” e através da experiência viva da educação, acontece no tempo, na “duração”, num sentido bergsoniano, visamos desenvolver

algumas reflexões sobre essas “linhas de fatos” no momento em que se encontram e seguem juntas. Partimos da ideia de que tal reexistencialização das palavras se daria por um ato de “atenção” que “dura” buscando e comprimindo um sentido num referente concreto. Assim há uma interpenetração desses fenômenos no tempo, externando diferentes significados expressos pela “consciência” por meio de um “esforço” conjugado entre “atenção” e juízo.

Mas, para podermos compreender essas diferentes questões, devemos esclarecer mais amplamente a ideia de “duração” enquanto vinculada ao processo de reexistencialização da palavra, buscando ainda relacionar outras ideias bergsonianas nessa argumentação.

BERGSON E AS IDEIAS DE DURAÇÃO, SIMPATIA, ESFORÇO E ATENÇÃO

Nunca é demais ressaltar que, para o filósofo francês, o verdadeiro movimento temporal da realidade é duração. A “duração” é a própria substância do ser, “temporalidade” inerente à vida que perpassa todo o universo (BERGSON, 1991, p. 505). A partir daí, devemos compreender também que, segundo Bergson, os movimentos interiores da consciência humana, os sentimentos, as impressões, as diferentes vivências no mundo, com suas nuanças ou qualidades próprias, formam “multiplicidades” de fusão ou de interpenetração mútua onde o passado ininterruptamente se prolonga e se conserva no presente, avançando ao futuro num movimento contínuo (BERGSON, 2020, pp. 61 e ss). Considerando isto, é importante então lembrar que é desta concepção bergsoniana do tempo, junto com a dialética, que Freire parte para caracterizar ontologicamente o humano como “inconcluso”, um ser cuja “temporalidade”, cuja “historicidade” e cuja “consciência”, em seus vínculos inerentes, vão se engendrando a partir de sua existência no mundo e na relação com os outros, criando assim “cultura” e “educação”, justamente o que o diferencia dos demais animais. Em uma passagem importante de *Pedagogia do oprimido*, podemos ver como o pensador brasileiro, inspirado também por Bergson, conecta essas ideias, contrapondo uma educação “imobilista” a uma outra “problematizadora”. Escreve Freire no final do segundo capítulo:

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

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

Sua “duração” – no sentido bergsoniano do termo –, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança.

Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 2017, p. 101 e 102)⁴

⁴ Um interessante estudo sobre a influência da concepção de tempo de Bergson no pensamento de Freire foi elaborado por Gil Sevalho e publicado na revista Pro-posições, da Unicamp. Nesse artigo o pesquisador ressalta que

Desdobrando um pouco mais esse conceito bergsoniano, devemos ainda destacar que a duração – enquanto temporalidade, movimento e mudança que constituem a vida, o real, o mundo – só pode ser conhecida verdadeiramente, de acordo com Bergson, através da “intuição”. Transformada em um método de conhecimento, a intuição nos permite acessar o devir contínuo de nossa consciência, duração interior, que se abre e pode se conectar às diferentes durações do universo. Em outras palavras, a intuição é a visão direta da duração do eu pelo próprio eu, e, desse modo, é consciência; não qualquer consciência, mas “consciência imediata”, “visão que pouco se distingue do objeto visto”, conhecimento que é “contato e até coincidência” e que alarga cada vez mais seu horizonte em associação à “consciência imanente à vida”, conforme Bergson sintetiza em um ensaio e duas conferências fundamentais: nessa ordem, *Introdução à metafísica* (1907), *A intuição filosófica* (1911) e *A consciência e a vida* (1911)⁵.

Assim, de acordo com o que ressalta o filósofo francês, a duração não pode ser decomposta em unidades separadas e distintas que se sucedem, como se pudéssemos distinguir momentos ou estados isolados uns dos outros, sem se mudar a verdadeira natureza do movimento temporal da realidade, que é um *continuum*. Quando isolamos ou somamos unidades separadas no tempo, fragmentando-o para depois o recompor, procedemos artificialmente: “especializando” a duração chegamos ao “tempo matematizado” ou, o que quer dizer o mesmo, ao “tempo cronológico” ou “tempo mecânico” sustentáculo das nossas medições e referências temporais materializadas por exemplo em instrumentos como o relógio. Conforme a reflexão desenvolvida por Bergson desde sua primeira obra (BERGSON, 1991, p. 1 a 157), tal procedimento de fragmentação do tempo se faz a partir de nossa ideia de número e foi se apresentando como necessário para determinados processos constitutivos da vida social, bem como para elaboração da linguagem normalmente limitada aos seus usos convencionais. No entanto, com base nessas referências, segundo sustenta Bergson, acabamos por ser *capturados* por determinados padrões e processos sociais cerceadores de nossa liberdade: ficamos muitas vezes no domínio do “eu superficial”, sem conseguirmos penetrar no horizonte mais profundo da consciência e na vida, o qual só pode ser atingido através do auxílio da intuição (BERGSON, 1991, p. 645 a 647).

Conforme sustenta o pensador francês, somente através desse movimento da intuição coincidimos com cada realidade que nos propomos conhecer naquilo que tem de único, num primeiro momento sem qualquer intermediação de símbolos ou conceitos predefinidos. É isto o que Bergson denomina conhecimento por “simpatia” e que dificilmente se exprime em palavras. Conforme destacam Nicola Abbagnano e José Ferrater Mora, o conceito de “simpatia” alude à ideia de “comunhão”, de uma certa união entre seres que participam da mesma natureza e que podem se vincular íntima e profundamente no conjunto do universo. Escreve o segundo que “a ideia de simpatia, como traço de união de todos os elementos do cosmos e como princípio do

a “concepção da duração como consciência, qualidade, continuidade, criação, mudança e liberdade aproximam-se das alusões de Freire ao tempo, dando força à crítica e ao sentido libertador de sua educação popular” (SEVALHO, 2018, p. 172). Conforme procura defender Gil Sevalho, a referência de Bergson à compreensão que Freire desenvolve acerca do tempo, na relação com a consciência e o tempo histórico, apresenta-se especialmente no conceito freiriano de “inédito viável” que, em muitos aspectos, dialoga diretamente com o conceito bergsoniano de “duração” (SEVALHO, 2018, p. 185 e ss).

⁵ Tanto o ensaio, quanto as duas conferências referidas foram traduzidas para o português por Franklin Leopoldo e Silva, grande especialista da filosofia bergsoniana no Brasil, para comporem, junto como outros textos, o volume *Bergson* da Coleção *Os pensadores*, cuja organização coube ao professor e pesquisador da USP.

grande organismo da Natureza, tem sido frequente em muitas escolas filosóficas” (FERRATER MORA, 2004, p. 2690). Já o primeiro observa que o termo “é antigo e desde a Antiguidade foi aplicado tanto à realidade humana quanto à física” (ABBAGNANO, 2007, p. 1070). Na contemporaneidade, Bergson dá a esta noção de “simpatia” um tratamento próprio e original. Em sua filosofia, a noção de “simpatia” aparece como sinônimo de “conhecimento imediato”, “coincidência” possível entre sujeito e objeto do conhecimento, ultrapassando o dualismo próprio à tradição metafísica moderna. Neste sentido, à noção de “simpatia” está associada diretamente a noção de “intuição”. Em *Introdução à metafísica*, ele escreve: “chamamos aqui 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” (BERGSON, 1991, p.1395; grifo do autor). Devemos ainda destacar que é a partir de uma concepção renovada da filosofia sustentada na “intuição”, “por simpatia”, da “duração” que Bergson procura reatar “teoria do conhecimento” e “teoria da vida”. Em *A evolução criadora*, estudando profundamente a transformação das formas de conhecimento desenvolvidas ao longo da evolução da vida com base também nas ciências de sua época, o filósofo francês defende esse vínculo fundamental entre “intuição” e “simpatia” a partir da distinção e da relação entre “instinto” e “inteligência”, conforme é estabelecido ao longo do segundo capítulo da obra. No final desse capítulo, Bergson assinala que:

[...] o instinto é simpatia. Se esta pudesse alargar o seu objeto e também refletir sobre si próprio dar-nos-ia a chave das operações vitais – tal como a inteligência, desenvolvida e disciplinada, nos introduz na matéria. Pois, nunca será demais repeti-lo, a inteligência e o instinto estão dirigidos em dois sentidos opostos, aquela para a matéria inerte, este para a vida. [...] Mas é ao próprio interior da vida que nos conduzirá a intuição, ou seja, o instinto tornado desinteressado, consciente de si próprio, capaz de refletir sobre o seu objeto e de alargá-lo indefinidamente (BERGSON, 1991, pág. 645).

Devemos destacar ainda que esse conhecimento desenvolvido através da intuição, segundo ele, envolve um “esforço” no sentido de emancipar a consciência humana dos hábitos arraigados em sua relação com o mundo social e que normalmente embota nossa potência de liberdade. Nesta linha, a noção de esforço é outra noção fundamental na filosofia bergsoniana. Desde o início de sua obra, através de múltiplas pesquisas realizadas nos campos da psicologia e das ciências da vida, Bergson defende que os processos vitais são antes de mais nada processos volitivos que levam à frente à vida através de um esforço de autopreservação e de desenvolvimento. Tais processos volitivos vão associando também em si processos conscientes, inicialmente simples e praticamente automáticos – a partir do torpor, como “tendência” que caracteriza preponderantemente os vegetais, e do instinto, “tendência” marcante entre os animais –, que vão se tornando cada vez mais complexos em termos de deliberação consciente especialmente no ser humano. Assim, o fenômeno do esforço é caracterizado por Bergson como algo que relaciona intimamente vontade e potência cognitiva. No horizonte da vida, o esforço é compreendido pelo filósofo francês tanto no seu sentido fisiológico, como “esforço motor”, quanto no sentido cognitivo como “esforço intelectual” associado também diretamente à sua concepção de instinto, de inteligência e de intuição, a qual gradativamente vai aprofundando ao longo de sua obra (BERGSON, 1991). Bergson vai defender, por exemplo, que, diferentemente do que muitas vezes se pensa, a inteligência não é algo que já temos pronto, mas é algo vivo e em criação contínua cujo desenvolvimento vai se efetuando fundamentalmente através do “esforço”, da capacidade de

concentrar a energia do espírito por intermédio da vontade (BERGSON, 1972, p. 554 e ss.). A partir daí devemos marcar que o esforço, para Bergson, é essencial para a promoção dos processos de aprofundamento e ampliação do potencial de conhecimento humano, relacionando-se inclusive também aos seus processos de autoconhecimento e de emancipação na concretização possível de sua liberdade. Esse “esforço” conecta também nossa “atenção” para nos tornar capazes de acompanhar mais intimamente o movimento de duração da vida, movimento este que é passível de ser intuído e pensado por nosso eu na medida em que está unido aos demais seres existentes por intermédio de um “élan vital” cósmico comum (BERGSON, 1991, p. 716 a 725).

Particularmente em relação à ideia de “esforço intelectual”, escreve Bergson que, diante daquilo que realizamos, podemos tomar duas atitudes básicas diferentes: ou de tensão – em que sentimos a associação do esforço –, ou de relaxamento – na qual o esforço está basicamente ausente (BERGSON, 2009, p.153). Por consequência, vemos que a consciência atenta e autônoma de uma pessoa que se torna capaz de, por intermédio do seu esforço, retirar-se da paralisia que os hábitos sociais muitas vezes lhe impõem – e que acabam direcionando e limitando sua forma de interpretar e se de colocar no mundo –, para engendrar esquemas intelectuais novos (capazes de ampliar sua visão de mundo, potencializando seus horizontes de experiência, de conhecimento e de ação), não é algo fácil de ser conquistado. Conforme assinala:

[...] implica uma tal solidariedade entre o espírito e seu objeto, é um circuito tão bem fechado, que não se poderia passar a estados de concentração superior sem criar circuitos completamente novos envolvendo o primeiro, e que teriam em comum apenas o objeto percebido. Desses diferentes círculos da memória [...] o mais restrito, *A*, é o mais próximo da percepção imediata. Contém apenas o próprio objeto *O* e a imagem consecutiva que volta para recobri-lo. Atrás dele os círculos *B*, *C* e *D*, cada vez maiores, correspondem a esforços crescentes de expansão intelectual. É a totalidade da memória [...] que entra em cada um desses circuitos; mas essa memória, que sua elasticidade permite dilatar indefinidamente, reflete sobre o objeto um número crescente de coisas sugeridas – ora os detalhes do próprio objeto, ora detalhes concomitantes capazes de ajudar a esclarecê-lo. Assim, após ter reconstituído o objeto percebido, à maneira de um todo independente, reconstituímos com ele as condições cada vez mais longínquas com as quais forma um sistema. (BERGSON, 2006b, p. 119 e 120).

Associada ao conceito de “esforço”, como escrevemos acima de passagem, Bergson pensa também o conceito de “atenção”. Tal conceito se apresenta também como bastante importante em seu pensamento filosófico, surgindo já no contexto da primeira obra, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Nela Bergson concebe a “atenção” como algo associado à consciência humana e capaz de nela produzir uma “ideia puramente especulativa” (BERGSON, 1991, p. 21 e ss.). No contexto ainda desta primeira obra, Bergson concebe também que a experiência da atenção conecta tempo e espaço naquilo que ele denomina como sendo uma “simultaneidade”. Como no *Ensaio*, também em *Matéria e Memória*, seu segundo livro, ele acaba refletindo sobre as experiências atencionais num horizonte sobretudo psicológico. Mas aí, Bergson amplia e aprofunda a significação da “atenção” ao explicá-la enquanto associada aos diferentes modos de “tensão” e “distensão” do espírito ou da consciência na relação com o corpo no decorrer dos processos vitais de percepção e de lembrança vinculados necessariamente no tempo ou duração (BERGSON, 1991, p. 308 e ss.). Já em *A Evolução Criadora*, considerado por muitos sua obra magna, o filósofo francês descreve a experiência da atenção como algo vital, ligando-a aos seres vivos em geral e tornando-a – em sua associação aos múltiplos fluxos possíveis de consciência

(desde os mais simples e elementares de uma ameba, aos mais amplos e complexos manifestos pelo homem) – como coexistente e imanente à vida. Daí conceber “a atenção à vida” como um fenômeno primordial: “[...] não há consciência sem uma certa atenção à vida” (BERGSON, 1991, p. 818). Por fim, devemos destacar também no livro *Duração e Simultaneidade*, onde discute a teoria dos tempos múltiplos de Einstein, Bergson complementa sua reflexão sobre a atenção desenvolvida nas obras anteriores, desdobrando-a ainda mais num horizonte propriamente metafísico/ontológico ao afirmar que na vida, simultaneamente, se relacionam durações diversas. Com efeito, neste ensaio, Bergson assinala que nossas experiências psicológicas, inclusive a da atenção, são coextensivas, integradas aos fenômenos do mundo, da natureza. Desse modo, a simultaneidade passa a ser considerada aí também como um fluxo imediato da consciência em conexão com outros fluxos do mundo, e manifesto por meio de um ato de atenção. Por isto ele escreve que “é da própria essência da atenção poder repartir-se sem se dividir” (BERGSON, 2006a, p. 61).

FREIRE, O CÍRCULO DE CULTURA E O PROJETO DE CONSCIENTIZAÇÃO – DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM AS IDEIAS BERGSONIANAS

Conforme é sabido, a experiência educacional realizada nos “círculos de cultura” se desenvolve a partir das “palavras e temas geradores” que são como *a porta de entrada* para o desenvolvimento do trabalho educacional fundado na “dialogicidade”. As palavras geradoras e os temas geradores são extraídos do contexto próprio em que os educandos vivem. São palavras e temas cuidadosamente investigados e selecionados, inclusive com a participação ativa desses educandos e dos auxiliares de pesquisa junto à comunidade em que o círculo de cultura começa por se formar (FREIRE, 2017, p.133 e ss.). Se lembrarmos que Paulo Freire trabalhou sobretudo com educandos que vivenciavam contextos de opressão, vemos que essas palavras e esses temas cotidianamente são pronunciados e vivenciados pelos oprimidos configurando, muitas vezes, como nos mostrou o patrono da educação brasileira, “situações limite” que tendem a encerrá-los num fatalismo negador da vida e da liberdade (FREIRE, 2017, p. 31 a 37; ver também p. 125 e ss.). Daí a importância, conforme sustenta a *metodologia freiriana*, de se buscar elencar um mínimo de palavras com um máximo de polivalência fonêmica e semântica, palavras que possam remeter os participantes do “círculo de cultura” a situações existenciais propensas a serem ampla e profundamente problematizadas. Do mesmo modo, no caso dos temas geradores, deve-se investigar e alcançar aqueles com o máximo de polivalência significativa implicada e implicante nas realidades dos educandos, temas estes que passarão a ser enfocados e desdobrados por um programa educacional capaz de relacionar, inter e transdisciplinarmente, os diferentes conteúdos curriculares na abordagem dialógica problematizadora compartilhada entre o educador e os educandos, desenvolvendo um “pensar crítico” (FREIRE, 2017, p.114 e ss.) que é ao mesmo tempo “pensar certo” (FREIRE, 2007, p. 27 e ss.).

A princípio, as palavras extraídas do contexto existencial e social dos oprimidos, são só palavras comuns, rotineiras, que, para os mesmos, expressam tão somente o que lhes dizem respeito e que são estimulados a compartilhar. Quanto aos temas, muitas vezes são estes representantes de “situações limite” que, de certo modo, os paralisam. O conjunto de materiais que surge do movimento de investigação é coletado, estudado e registrado na forma de anotações, fotografias, gravações etc. Tudo isto é, em seguida, normalmente compartilhado em um seminário

e submetido à apreciação de uma equipe multidisciplinar com a presença dos auxiliares de pesquisas e de representantes da comunidade. Dos seminários são selecionados as palavras geradoras e/ou os temas geradores, dependendo do caso. Os especialistas da equipe multidisciplinar elencam palavras e/ou temas geradores que possam propiciar a análise e a problematização de uma situação local e sua síntese em uma situação mais global. Em seguida, por diferentes perspectivas, propõem-se a exploração de tais palavras e/ou temas a fim de que os educandos aprendam a “ler”, “escrever” e “reescrever” as palavras em geral. E é por meio desse movimento de “ressignificação” das palavras – ressignificação que é ao mesmo tempo “reexistencialização” na qual as palavras passam a se tornar gradativamente as “minhas palavras” – que os educandos, junto com os educadores, vão aprendendo e reaprendendo a interpretar, compreender e criar novos mundos possíveis (FREIRE, 2017, p. 138 e ss.).

Devemos reforçar que, no que diz respeito às palavras que se tornarão palavras geradoras, de partida os oprimidos guardam para com elas uma relação praticamente *automática*, semiconsciente, utilizando-as a partir de uma significação de certo modo restritiva enquanto que basicamente pragmática. Dito de outro modo, vemos que os oprimidos normalmente *atuam* o significado dessas palavras, exercem-nas a partir da utilidade mais imediata que ganham em seus contextos econômico-materiais de existência, não tendo em relação a elas uma disposição e um uso contemplativos e problematizadores. Não há, assim, quase nunca, apreciação crítica dessas palavras, de suas polifonias semânticas. As palavras lhes dizem o que se dizem usualmente por elas. Na mesma linha, no que tange aos temas geradores, mesmo trazendo vínculos potenciais com determinadas “situações limite”, manifestam-se para os oprimidos quase sempre como representativos de realidades dadas, inexoráveis, inevitáveis. Aparecem como fatalidades de um contexto opressor que diuturnamente configura para os oprimidos que uma dada situação existencial e social “*é assim porque é*”, acontece em função da “*ordem natural das coisas*”... Assim não lhes sobra muita margem para um *olhar além*, para a “transcendência” crítica necessária à potencialização libertadora da consciência e do pensar; a partir daí, então, “*só Deus*”... Com efeito, a dureza da situação existencial que vivenciam implica de uma tal forma os oprimidos que, na maioria das vezes, os impede de abordar seus contextos como passíveis de um *outro enfoque*. Por consequência, somente através da reorientação de suas consciências os oprimidos podem projetar um “*inédito viável*”, sendo este o impulso para uma nova práxis capaz de tornar possível a transformação da realidade, a qual sem mudança só é vantajosa para o opressor que, por isto, a quer conservar. Nas palavras de Paulo Freire:

Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as “situações-limites”, as tarefas referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*.

Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está

implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 2017, p. 130; grifos do autor)

Daí a importância fundamental da “decodificação” e da “recodificação” semânticas daquilo que envolve a palavra ou o tema gerador no círculo de cultura, que, por fim, funcionará como modelo para o próprio oprimido de outras palavras ou outros temas. Mas, para que isso ocorra, o oprimido tem que tomar distância tanto da palavra como do tema e da situação que este significa. Diferentes meios são propostos para essa ação. Pensemos, por exemplo, na projeção. O coordenador ou educador projeta um slide ou uma foto da situação ou ação sobre a qual o oprimido comumente se expressa através de determinadas palavras ou temas. A condição em que agora se encontra é nova, não é mais a de uma relação direta entre ele e seu mundo. Usou-se de um artifício que entrepôs uma distância entre a concretude e a imaginação. Criou-se uma “tensão” específica na “duração” de sua “consciência” – e aqui retomamos mais diretamente o diálogo com Bergson –, a qual passa então a condensar tantas memórias quanto lhe é possível referentes à sua própria história, relacionada agora à projeção que acontece. Por conseguinte, há uma reorientação de sua “atenção”⁶. Todavia o que passa a ser mais consciente e mais atento é ainda a usualidade que ele sempre aplicou a tal situação. O esquema interpretativo infundido em seu ser se presentifica. Por isso, essa primeira distância, por si só, não levaria muito longe o processo de “conscientização” se a projeção daquela ação ou situação codificada não fosse acompanhada de uma “decodificação” da mesma, haja vista que podemos assistir filmes completamente desligados deles ou ver neles aquilo que sempre vemos... Assim, é de fato na “decodificação”, realizada através do diálogo crítico, que se potencializa a correlação e o compartilhamento das diferentes experiências vividas pelos participantes do “círculo de cultura”. Abre-se, então, um caminho para que “as simpatias”, no seu sentido mais fraco, comecem a ocorrer entre eles e a cena projetada, considerando também o que os outros companheiros do “círculo” ressaltam; isto é, amplia-se a possibilidade de identificação com os conteúdos veiculados no vídeo e discutidos por meio das falas, o que vai delineando também um horizonte de problematização e de crítica. Dito de outro modo, tem-se início o descolamento possível da situação que está sendo projetada pelo compartilhamento dos olhares, dos sentires, dos pensares de um oprimido para o outro, na troca das diferentes experiências singulares, mesmo que veiculadas a partir de um mundo comum. Ou seja, as “atenções”, num sentido freiriano e também bergsoniano, se voltam e se prendem às diferenças de perspectivas e também a algumas sutilezas em relação às suas realizações práticas cotidianas, enfim, às pequenas variações no modo como enfocam e dizem suas ações cotidianas. As diferenças de que estamos falando são nuances instauradas dentro de um certo “esquema” geral, interpretativo

⁶ No que diz respeito a Freire, mesmo que a noção de “atenção” não seja amplamente abordada em sua obra, ela aparece em *Pedagogia da autonomia* associada à noção de “curiosidade”. Aí o pensador brasileiro defende “saberes necessários à prática educativa” que estimulem a criticidade de educadores e educandos para que possam agir melhor no mundo. Tal criticidade, segundo Freire, consiste então no esforço de transformação que os sujeitos empenham para converter sua “curiosidade espontânea” em “curiosidade epistemológica”, transformando também sua “atenção” que, de modo similar a Bergson, é associada a algo imanente à vida. Conforme Paulo Freire escreve em *Pedagogia da autonomia*, a “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2007, p. 32; grifo nosso), podendo, pela mediação pedagógica problematizadora e dialógica, ser convertida em curiosidade e atenção filosófica e cientificamente metódicas. Podemos concluir que Freire vê a “curiosidade” e a “atenção” como fenômenos vitais passíveis de serem potencializados pela educação.

ou pronunciativo de mundo, são diferenças específicas entre uns e outros. Assim sendo, esse “esquema” geral ainda não foi vencido, em suas amarras, ficando ainda bastante longínquo *outros mundos possíveis*. De todo modo, um movimento renovador vai se tornando gradativamente viável, movimento gerador de novos horizontes que se abrem em potência de pensamento e de ação. A “tensão” que se fez à “duração” da consciência de cada um, pelo enredamento, concentrou muitos episódios daquela situação ou ação projetada e, assim, ampliou e aprofundou as “atenções” ali envolvidas através do deslocamento das próprias referências pela referência dos outros. As palavras ouvidas, as situações relatadas são acomodadas, por leve deslocamento, no mesmo esquema. Nessa fase está a ocorrer a decodificação dos sentidos que estão envolvidos na palavra ou no tema gerador, mas ainda não está ocorrendo um “esforço intelectual” mais intenso por parte dos oprimidos. Contudo, o início do esforço já pode ser sentido em qualquer pequeno comentário por meio de perguntas como “o que você disse?” e, sobretudo, “por que isto acontece?”, “podemos trabalhar contra isto juntos?”.

Tendo que guardar certamente as singularidades das concepções e dos tratamentos próprios, vemos que, em determinados aspectos, podemos encontrar, também em torno da noção de “esforço”, similaridades entre os modos de pensar de Freire e de Bergson. Conforme destacamos na anteriormente em relação ao pensador parisiense, vemos que também o pensador pernambucano toma o esforço como um tema importante em sua obra e o vê como algo imprescindível no processo de potencialização da consciência. Ainda, enquanto decorrência desse modo de conceber a consciência, tal como Bergson, também Freire considera o esforço como algo imprescindível para a concretização mais plena da liberdade humana e o vincula à “conscientização”, base do engajamento necessário nos processos históricos de “práxis” contra as ações opressoras. Vemos, por fim, que Freire lembra também Bergson ao defender a educação problematizadora – que poderíamos ao mesmo tempo denominar “crítica” ou “filosófica” – como meio de orientação necessária do “esforço” em direção ao aprofundamento do conhecimento e da “prática da liberdade”. Assim, remetendo-nos à obra freiriana, encontramos remissões à noção de esforço tanto no seu início – em *Pedagogia do oprimido*, por exemplo –, quanto no seu fechamento – em *Pedagogia da autonomia*. Vejamos abaixo algumas passagens dessas duas obras para corroborar o que estamos procurando destacar.

Já no início de *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire nos mostra como é importante o “esforço” para a efetivação de uma postura crítica que busca ser “radical”, no sentido de ir às raízes problemas, evitando os diferentes “sectarismos” e tornando possível a liberdade. “Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva” (FREIRE, 2017, p. 34; grifo nosso). Um pouco mais além, encontramos outra referência ao esforço, vinculando-o à reflexão alimentadora da práxis: “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2017, p. 72 e 73; grifo nosso). Vemos ainda em duas outras passagens associações diretas entre as noções de “esforço” e de “consciência” enquanto associadas à própria proposta educacional freiriana e à dimensão política do processo de “conscientização” libertadora. Escreve Freire: “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da

realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2017, p. 138). Em seguida: “como a entendemos, a ‘revolução cultural’ é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (FREIRE, 2017, p.168; grifo nosso).

Para finalizar, gostaríamos ainda de destacar duas passagens de *Pedagogia da autonomia* nas quais o educador brasileiro remete-se à necessidade do “esforço” em sua associação à emancipação humana. Na primeira passagem, Paulo Freire, depois de já ter escrito e publicado sua obra prima há cerca de 30 anos, retoma ideias essenciais nela presentes para reafirmá-las no contexto de seu último livro, assinalando justamente a importância estrutural do esforço de engendramento da criticidade na consciência, motor da própria “conscientização”. Ressalta ele:

[...] nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos (relativos às difíceis condições de vida do contexto neoliberal), apelei para a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘prise de conscience’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mais inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me ‘saúda’ contente no começo das manhãs (FREIRE, 2007, p. 54 e 55; grifo nosso).

Na segunda passagem que destacamos de *Pedagogia da autonomia*, o pensador brasileiro defende algo similar ao que Bergson também tinha defendido⁷ acerca do esforço e do amor necessários aos estudos que o educador deve cultivar para que ele mesmo possa se tornar referência e contagiar o educando em torno desses movimentos anímicos. No terceiro capítulo de sua última obra, Paulo Freire escreve:

[...] ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2007, p.118 e 119; grifo nosso).

Se procurarmos elaborar um exemplo mais concreto a partir da alfabetização de adultos pela qual Paulo Freire também se notabilizou, de modo a buscarmos ilustrar mais diretamente o que estamos querendo desenvolver dialogando as ideias freirianas com as bergsonianas, podemos imaginar o caso da projeção da imagem do assentamento de um tijolo em uma parede que está

⁷ Ver *Le bons sens et les études classiques* (BERGSON, 1972, p. 360) – tradução: (SANTOS PINTO e AMARAL, 2021)

sendo erguida. Junto a essa imagem, projeta-se a palavra “tijolo” grafada por inteira, sem separações e, posteriormente, as separações fonêmicas, procedendo ao trabalho de codificação, decodificação e recodificação dessa palavra e de outras formadas a partir dos grupos ti; jo; lo/ ta; te; ti; to; tu/ ja; je; ji; jo; ju/ la; le; li; lo; lu/ etc como Freire detalha na sua obra *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1967, p. 116 e ss.). A partir daí, as duas primeiras aberturas que enfocamos no parágrafo anterior, o ver-se no projetado e o ver-se no outro, precisam ser alargadas. Isto pode ser feito com novas projeções de imagens junto àquelas imagens do objeto e da palavra a ele correspondente, no caso “tijolo”. Mas, não podemos deixar que se passe despercebido para nós o fato de que não iniciamos o caminho investigativo através de um tijolo físico que se apresentou, por exemplo, e sim por meio da imagem projetada de um tijolo sendo assentado, a qual se interpõe entre o concreto e o abstrato. Assim, o caminho que se começou a delinear busca, através de meios educacionais, dialogicamente desenvolvidos, o plano abstrato; por isso o esforço se faz necessário. Só a conquista do plano abstrato, ao incluir análises e críticas sobre diferentes contextos de vida, poderá propiciar ao oprimido potencializar sua consciência em relação a si próprio e ao mundo.

Assim, ligado também à motivação gerada pelo próprio movimento compartilhado de conhecer que impulsiona a persistência da vontade, o esforço intelectual se desenvolve. É claro que o primeiro móvel que levou os oprimidos ao círculo de cultura pode ser a alfabetização: saber ler e escrever. Contudo, eles vão se conscientizando gradativamente de que o mundo “não está dado”, que o mundo “está sendo”, isto é, está aberto a possibilidades a partir do que eles próprios trazem em suas vidas. Surgem, então, correlações e discussões sobre as experiências concretas de suas vidas práticas, que embasam as significações das palavras ao mesmo tempo que os próprios meios, modos e condições em que realizam seus trabalhos. Enfim, vão se efetivando com o tempo diálogos cada vez mais críticos sobre si mesmos, sobre a sociedade, as condições de suas existências, as dificuldades que enfrentam, as condições econômicas e políticas em que se encontram. A possibilidade aberta pelo alargamento do exercício da palavra; do falar e do escutar; do trocar experiências difíceis, alegres ou dolorosas; do se indignar e se revoltar com a situação em que foram lançados na sociedade, encontrando ressonâncias do que dizem em seus semelhantes; tudo isto vai lhes trazendo um sentimento de pertença, um estreitamento de laços, que leva os oprimidos a indagarem e a conversarem sobre o que fazer, como mudar, como superar. Calcados nessa emoção, começam a vislumbrar ações possíveis e a necessária organização entre eles para concretizá-las. Nisso já se encontram na “práxis”, de modo consciente, o que também leva à potencialização de suas vontades, trazendo uma força suplementar ao “esforço intelectual” que estão desenvolvendo, pois necessitam compreender bem para agirem bem.

O fato de encontrarem ressonância e de ressoarem no que é dito também por seus companheiros expressa o próprio alargamento da “simpatia”. E não se está dizendo aqui de uma identificação simpática qualquer, mas da possibilidade de, pela imaginação e pela intuição, *se transportar para dentro* da vivência do outro, “coincidir” com ele, compartilhando, por exemplo, de sua dor e de sua alegria. Essa mesma operação de “ver por dentro” é necessária para que os oprimidos se transportem para o interior daquelas projeções que visam ampliar o sentido da “palavra” e, por fim, formarem um todo simpático “na duração” formado por projeções, palavras, sentidos e significados. A partir daí podem realizar a “síntese cultural” entre a sua própria vivência cultural de origem e as demais que estão se descortinando. Ao virem por dentro, eles também se

veem, e se veem por meio de suas próprias culturas, intuindo depois, de seus próprios movimentos interiores, como se associar aos de outros para, assim, alargar e aprofundar seus movimentos originais. Desse modo, não há a sobreposição de uma cultura dominante à deles e nem o aniquilamento de sua própria cultura, mas o alargamento mútuo das culturas através da síntese de uma com a outra (FREIRE, 2017, p. 245 e ss.).

Desdobrando o significado da “síntese cultural” passível de ser realizada pelo oprimido em seu processo de conscientização, podemos dizer, no sentido do diálogo Freire-Bergson, que tal síntese vai se dando por “tensões” em sua “duração” de modo que enreda tantas memórias quanto é necessário para que as compreensões e os alargamentos de sentidos e de significados se deem. A variabilidade dessas memórias é tanta quanto for possível ser provocada por meios educacionais, especialmente pelo “círculo de cultura”. Assim, não é só por meio de suas próprias memórias que as compreensões do oprimido são desenvolvidas. É também por meio de intuições e raciocínios que o próprio oprimido elaborou ou que acompanhou dos outros com os quais esteve em diálogo. Ou seja, a nova situação cognitiva à qual, por esforço, chegou e, a partir daí, os novos conhecimentos que adquiriu exigiram que diferentes planos de suas experiências passadas se apresentassem e fossem compostos com diferentes juízos reflexivos na duração. Nesse alargamento e aprofundamento do horizonte de experiência e de conhecimento, uma ideia funcionou como aglutinadora de tantas outras, uma representação, uma imagem condensou tantas outras e, como esquema, passou a fornecer novas orientações de sentido do que se experienciava, do que se via e do que se compreendia. Assim, por meio das diferentes percepções, lembranças, intuições e raciocínios, em face de novas situações, o esquema inicial – a partir do qual significava sua visão de mundo e suas ações – foi rompido e outro esquema intelectual, muito mais rico em compreensões, possibilidades interpretativas e perspectivas de ação, foi formado. É de certo modo isso que Paulo Freire nos mostra como o alargamento da “consciência de si” e da “consciência do mundo”, ou, dito de outro modo, como aprofundamento da “consciência histórica” (FREIRE, 2017, p. 141 e ss.). Pela dialética que se estabelece entre o oprimido e o mundo, enquanto ele se liberta, junto com os seus companheiros, ao mesmo tempo, constrói mundo. Nesse processo desencadeado no oprimido há um momento em que ele se confronta com o opressor que vive nele ou, o que pode ser o mesmo, com as estruturas socioculturais que lhes são impostas. Quando vence esse fantasma, ele vence o próprio esquema de mundo em que foi lançado e que realizava nele uma *amarra ôntica*. Abrindo-se, então, para novos mundos, pode ir, em diálogo com os outros, engendrando-se como “revolucionário”: torna-se assim capaz de “revolucionar” sua consciência, reorientando-a “radicalmente” para fazê-la “crítica”, “libertadora” de si mesma e comprometida com a libertação dos homens, na práxis (FREIRE, 2017, p. 34 e ss.).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: UNESP, 2010.

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

BERGSON, Henri. **Duração e Simultaneidade**. Tradução de . São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução e notas de Maria Adriana Camargo Cappello; prefácio, revisão técnica e notas de Débora Cristina Morato Pinto. São Paulo: Edipro, 2020.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória** – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BERGSON, Henri. **Mélanges**. Paris: PUF, 1972.

BERGSON, Henri. **Oeuvres**. Édition du Centenaire. 5^e édition. Paris: PUF, 1991.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Tomo IV. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. 30th Anniversary Edition. Translated by Myra Bergman Ramos. New York/London: Continuum: 2005

SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge; AMARAL, Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. **O bom senso e os estudos clássicos** (tradução do original francês **Le bons sens et les études classiques**; discurso proferido por Henri Bergson, na Grande Anfiteatro da Sorbonne, em 1895). In: Revista Pro-posições, Unicamp - Faculdade de Educação; Campinas: 2021 (no prelo)

SEVALHO, GIL. **Ensaio sobre a ideia de tempo em Paulo Freire: a presença da duração bergsoniana**. In: Revista Pro-posições, Unicamp - Faculdade de Educação; Campinas; vol. 29, N. 1 (86), jan./abr. 2018, (p. 172-191). Endereço para acesso: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TyYx9DQjvbv9SgJJYwR5ps/?lang=pt>