

## BERGSON: POR UMA EDUCAÇÃO CRIADORA

BERGSON: FOR A CREATIVE EDUCATION

BERGSON: POR UNA EDUCACIÓN CREATIVA

BERGSON: POUR UNE ÉDUCATION CRÉATIVE

Warley Kelber Gusmão de Andrade <sup>1</sup>

### Resumo

Este breve texto pretende realizar um sobrevoo sobre alguns momentos da filosofia bergsoniana, que permitam uma reflexão sobre um modo educativo que busque incentivar nos/as estudantes um movimento que os/as leve a um processo de criação, no extremo contrário de um método educacional voltado apenas para o repasse mecânico de conteúdos que visa exclusivamente a repetição e jamais a criação do inédito.

**Palavras-Chave:** Educação; Cultura; Cientificismo; Criação.

### Abstract

This brief text intends to fly over some moments of the Bergsonian philosophy, which allow a reflection on an educational way that seeks to encourage in students a movement that takes them to a process of creation, in the opposite extreme of an educational method directed only for the mechanical transfer of content that aims exclusively at repetition and never the creation of the unpublished.

**Keywords:** Education; Culture; Scientificism; Creation.

### Resumen

Este breve texto pretende sobrevolar algunos momentos de la filosofía bergsoniana, que permiten reflexionar sobre un camino educativo que busca incentivar en los estudiantes un movimiento que los lleve a un proceso de creación, en el extremo opuesto de un método educativo dirigido solo a la transferencia mecánica de contenido que apunta exclusivamente a la repetición y nunca a la creación de lo inédito.

**Palabras clave:** Educación; Cultura; Cientificismo; Creación.

### Résumé

Ce bref texte se propose de survoler quelques moments de la philosophie bergsonienne, qui permettent une réflexion sur une voie pédagogique qui cherche à encourager chez les élèves un mouvement qui les emmène vers un processus de création, à l'opposé d'une méthode pédagogique dirigée uniquement pour le transfert mécanique de contenu qui vise exclusivement la répétition et jamais la création de l'inédit.

**Mots-clés:** Éducation; Culture; Scientisme; Création.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Filosofia no Programa de Pós-Graduação de Filosofia da Universidade Federal de São Carlos. Professor na Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: wkandrade@uneb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3793-0511>

## 1. Introdução

Nossa proposta, será apresentar algumas reflexões que permitam expor de maneira geral, algumas ideias do filósofo francês Henri Bergson sobre a educação e a sua prática. Portanto, na tentativa de delimitar esta discussão iniciaremos apresentando alguns comentários e questionamentos realizados por este filósofo, sobre a questão da educação, bem como, a relação existente entre ela, e a cultura.

Não será nossa pretensão, portanto, abordar os aspectos internos da filosofia deste pensador, mas apenas, digamos, utilizar o pensamento do mesmo na reflexão do tema que nos interessa.

De início pensamos ser importante situar a produção filosófica bergsoniana. Henri Bergson é um filósofo francês, sua filosofia está situada na passagem do século XIX para o XX, período com expressa ascendência dos projetos positivistas e cientificistas que exigiam a passagem das certezas científicas pelo crivo da observação direta dos dados e da sua comprovação empírica, conduzindo impreterivelmente à mensuração de toda e qualquer experiência e encontrando o seu desfecho em uma explicação traduzida na relação de causa e efeito. Predomina sobre a ciência um horizonte determinista que não admite nenhum tipo de arbítrio ou de indeterminação e este movimento alcança também os fenômenos psíquicos que passam a sofrer um tratamento objetivista e tornam-se alvo de mensuração.

É importante salientar que Bergson não têm entre suas obras, uma em especial que trate especificamente sobre o tema educação, nem tampouco deixou um sistema de educação formulado, mas sim, algumas indicações constantes em alguns textos e conferências, bem como, algumas considerações que surgiram da sua participação como membro no *Conseil Supérieur de l'Instruction Publique*, da França, na sessão de 08 de junho de 1923, visando a reforma do ensino secundário neste país.

## 2. O modo bergsoniano de pensar a educação

Vejamos um trecho da *Introdução ao Pensamento e o Movente (primeira parte)*, coletânea de textos, publicada por Bergson em 1934, onde podemos observar a crítica bergsoniana operando para desqualificar uma educação meramente

discursiva, onde o ensino é realizado na forma de uma transferência de conhecimentos já totalmente prontos e acabados, impedindo assim que surja na criança, um toque, um tato, que a permita sentir o real de maneira exata, e conseqüentemente se torne capaz de produzir novos conhecimentos, ação sempre impedida por um ensino meramente enciclopédico e verbal, bem como, a atribuição a ação educacional a um *verdadeiro mestre*, e não a um *técnico*, isto é, a alguém que não seja um mero repetidor de fórmulas – científicas –, mas que ao contrário, compreenda o real sentido da educação; preparar para a vida.

Um saber imediatamente livresco comprime e suprime atividades que só pediam para tomar o seu impulso. Exercitemos, portanto, a criança no trabalho manual e não abandonemos esse ensino a um técnico. Enderecemos a um verdadeiro mestre, para que ele aperfeiçoe o toque ao ponto de fazer dele um tato: a inteligência subirá da mão para a cabeça. Mas não insistirei nesse ponto. Em qualquer matéria, letras, ciências, nosso ensino permaneceu excessivamente verbal. (BERGSON, 2006, p. 96)

O professor Rubens Murílio Trevisan, em sua tese de doutorado, depois publicada com o título, *Bergson e a Educação* afirma que:

nossa cultura orgulha-se de ser científica. Ela é dominada pelo pensamento intelectual e o conhecimento científico é frequentemente considerado a única espécie aceitável de conhecimento. Não se reconhece, geralmente, que possa existir um conhecimento intuitivo, supra-sensível, tão válido e seguro quanto o outro. Essa atitude, conhecida como cientificismo, é muito difundida e impregna o nosso sistema educacional e todas as outras instituições políticas. (TREVISAN, 1995, p.40)

O trecho acima nos indica uma característica importante da filosofia bergsoniana, o seu método, – a intuição – que contrariamente ao método científico e sem o desconsiderar, busca acessar o real considerando suas diferenças de natureza e que em seu desenvolvimento busca colocar os problemas, antes do que resolvê-los.

Este primeiro ato da intuição diz respeito à criação de problemas, ter em mãos todas as variáveis, condições, relações, articulações que o compõem. E, ao contrário, da postura de alunos comportados e sobreviventes às custas de respostas conhecidas de antemão, partirmos para a verificação da validade do problema, ou seja, verificar se realmente é ou não um problema, se ele é uma falsa busca, ou algo realmente problemático. Dessa forma, nossa primeira ação será encontrar o problema, e só então colocá-lo. Colocação e invenção do problema aqui se confundem. (ANDRADE, 2007, p. 44)

Nesta mesma direção, Konrad Lorenz, biólogo e médico, ganhador do Nobel de Medicina em 1973, chama nossa atenção para os riscos da decadência cultural da nossa época:

(...) para evitar o apocalipse que nos ameaça, é necessário que justamente nos adolescentes e nos jovens sejam despertadas novamente as sensações valorativas que lhe permitam perceber o belo e o bom, sensações essas que são reprimidas pelo cientificismo e pelo pensamento tecnomorfo. (LORENZ, 1986, p.16)

Fica evidente até aqui, como as influências de um cientificismo extremamente teórico, e já totalmente resolvido em pressupostos que explicam o funcionamento do mundo por meios exatos e quantitativos, invade os processos educacionais, tornando-os meros transmissores dos seus resultados. Tal fato como já podemos observar, causa nas/os estudantes uma espécie de síndrome da repetição, ou como já conhecemos de longa data, uma educação tecnicista e reprodutivista, distante de gerar seres humanos criadores.

Retomando o parecer que Bergson, quando membro do Conselho Superior de Instrução Pública, entre os anos de 1919 e 1925, emitiu sobre a reforma do ensino secundário na França, nos deparamos com três perguntas nas quais ele questiona as raízes antropológicas e filosóficas do processo educacional e conseqüentemente coloca em suspeição um modo educacional construído em bases meramente discursivas e enciclopédicas.

Qual é o nosso objetivo? O que queremos obter? Que gênero de homem queremos formar? Eis a questão essencial que devemos colocar em matéria de Educação. Trevisan (1995, p.139 *apud* Mossé-Bastide, Rose-Marie. Bergson Educateur. Paris:PUF, 1995, p.180)

Vejamos as respostas que segundo Bergson poderiam ser dadas a estes questionamentos e a crítica realizada por ele em relação às mesmas.

Para a primeira pergunta, *qual é o nosso objetivo (em educação)?* a resposta seria o fato de se legar às novas gerações a herança cultural do passado.

Bergson condena esta saída por resultar na elaboração de programas enciclopédicos que somente produziriam uma erudição superficial e não assimilada, ao contrário de uma cultura verdadeira:

(...) este conjunto de sentimentos e de idéias que nos vem de uma educação mal compreendida (...) e que se dirige à memória mais do que a capacidade de julgar. Trevisan (1995, p.139 *apud* Mossé-Bastide, Rose-Marie. Bergson Educateur. Paris:PUF, 1995, p.180)

Na segunda, *O que queremos obter?* Seria a de preparar os jovens para as futuras funções que os aguardam.

Segundo Bergson esta solução levanta a questão: para que tipo de futuro estamos preparando os/as jovens educandos? Pois em um mundo em constante transformação somos cotidianamente colocados diante do imprevisível, e assim como estabelecer um modelo pelo qual possamos orientá-los?

E a terceira, *que gênero de ser humano queremos formar?* Seria a de atender as necessidades das crianças. A terceira resposta nos apresenta uma posição bergsoniana que o contrapõe parcialmente contra os teóricos da educação renovada, já que os mesmos defendem um modelo de educação onde tudo gravita em torno aos interesses do educando e os programas são a ele subordinados.

No entanto para Bergson, essa atitude pode levar-nos a titubear sem um objetivo claro no processo educacional formal.

Outra saída que poderíamos tentar segundo Bergson, seria a união destes três objetivos, ou seja, o objetivo da educação seria uma síntese da tradição a ser conservada e de um futuro social e político a ser preparado; respeitando a personalidade em evolução do/a educando/a.

No entanto para ele essa tentativa tem caráter vago e tem o grave defeito de ser estática pois pretende fixar hoje, o tipo de ser humano do amanhã, que como já vimos é imprevisível.

Após esta breve exposição, o que chama nossa atenção de pronto é a atualidade de todas as observações acima, pois apesar de estarem situadas em um contexto histórico anterior ao nosso, elas já indicam os desafios epistemológicos, éticos e políticos que envolvem a educação, quando a mesma assume uma posição cientificista e positivista, ou seja, a submissão da educação e conseqüentemente da cultura ao reino da quantidade, da medida matemática, desprezando completamente o cultivo do espírito humano e o desenvolvimento integral e autônomo do indivíduo.

Mas devemos esclarecer melhor estes riscos, bem como, apontar os caminhos pelos quais a educação deveria percorrer para deles escapar.

Bergson afirma que as ciências são orientadas para o campo da técnica ou da arte mecânica, seja nas investigações em que elas abordam a vida orgânica, social e moral, ou a matéria inorgânica. Elas têm uma tendência a tornar a realidade com que se ocupam totalmente estática, pois seu objetivo principal é conhecer e manipular a matéria, e conseqüentemente torná-la totalmente previsível e controlável, através de ações que possam ser repetidas indefinidamente.

Desse modo é preciso um cuidado especial no ensino das mesmas, pois elas são inteiramente voltadas para a integração do ser humano na vida prática, constituem assim um conhecimento prático, voltado inteiramente para o proveito que podemos tirar das coisas, explicando os seus objetos através de símbolos verbais e lógicos, porque tem como função habitual realizar uma análise.

Bergson defende, como já vimos acima, que devemos evitar o vício em dar excessiva ênfase ao ensino científico, desconsiderando-se outros aspectos da educação, pois este ensino enciclopédico e dogmático é extremamente nocivo aos alunos, já que os professores enunciam sempre resultados prontos e acabados retirados de experiências completamente interpretadas.

A mão da criança experimenta-se naturalmente em construir. Ajudando-a, fornecendo-lhe pelo menos ocasiões para tanto, obteríamos mais tarde do homem feito um rendimento superior; aumentaríamos singularmente o que há de inventividade no mundo. (...) Foi-se o tempo em que bastava ser homem do mundo e saber discorrer sobre as coisas. Trata-se de ciência? Expõem-se sobretudo resultados. Não seria melhor promover a iniciação nos métodos? Fariamos com que fossem imediatamente praticados; convidaríamos a observar, a experimentar, e reinventar. Como nos escutariam! Como nos ouviriam! Pois a criança é um pesquisador e um inventor, sempre à espreita da novidade, impaciente pela regra, enfim, mais próximo da natureza que o homem feito. (BERGSON, 2006, p. 96)

E para alcançar este objetivo, Bergson propõe que a educação deveria consistir em formar espírito livres para que tenham muita iniciativa, capazes de desenvolver o máximo de criatividade e que possuam também uma boa bagagem de conhecimentos, para se adaptarem a qualquer atividade atualmente imprevisível.

E é justamente neste sentido que ele afirma na *Introdução de A Evolução Criadora*, obra publicada em 1907:

O que equivale a dizer que a *teoria do conhecimento* e a *teoria da vida* parecem-nos inseparáveis uma da outra. Uma teoria da vida

que não vem acompanhada de uma crítica do conhecimento é forçada a aceitar, tais e quais, os conceitos que o entendimento põe à sua disposição: não pode fazer mais que encerrar os fatos, por bem ou por mal, em quadros preexistentes que ela considera como definitivos. Obtém assim um simbolismo cômodo, talvez mesmo necessário à ciência positiva, mas não uma visão direta do seu objeto. Por outro lado, uma teoria do conhecimento que não reinsere a inteligência na evolução geral da vida não nos ensinará nem como os quadros do conhecimento se constituíram, nem como podemos ampliá-los e ultrapassá-los. É preciso que essas duas investigações, teoria do conhecimento e teoria da vida, se encontrem e, por um processo circular, se impulsionem uma à outra indefinidamente. (BERGSON, 2005, p. 96, grifo do autor)

Uma teoria do conhecimento que esteja desconectada da vida é estéril, e nesse caso específico estamos aqui tratando de todas as teorias do conhecimento que movimentam os processos educacionais, e conseqüentemente ditam a forma do desenvolvimento da prática educacional. Pois somente obteremos nesta direção a produção de um falso verniz de conhecimentos, que pode até brilhar, mas em nada acrescenta em termos de mudança de atitude efetiva nos educandos.

Contrariamente, Bergson indica que a educação deva trabalhar insistentemente na formação de espíritos livres e aptos a enfrentar qualquer situação futura, isto é, a educação deve transformar cada ser humano em um ser criador, primeiramente de si mesmo, para que daí ele possa contribuir também na criação do mundo.

Portanto, se em todos os âmbitos o triunfo da vida é a criação, não devemos supor que a vida humana tem sua razão de ser em uma criação que, diferentemente daquela do artista e do cientista, pode prosseguir a todo momento em todos os homens: a criação de *si por si*, o engrandecimento da personalidade por um esforço que extrai *muito do pouco, alguma coisa do nada* e aumenta incessantemente a riqueza que havia no mundo? (BERGSON, 2009, p. 23, grifo do nosso)

O centro do nosso eu, é a própria vida que sentimos em nós, e não as diversas instituições que por vezes tentam nos enquadrar em formas de ser pré-estabelecidas – igreja, estado, mercado, ciências, escola. A vida para Bergson é uma força espontânea que se prolonga de dentro para fora e que traz em si mesma, um impulso para a ação (presente) e para a criação (futuro).

Desta maneira, em Bergson, o trabalho a ser desenvolvido pela educação é penoso, mas quando bem orientado, cria um ser humano que tem completo domínio

de si mesmo, fonte de uma energia criadora gerada pela adequada integração na própria vida.

Mas qual é o sinal de que este processo educativo alcançou seu objetivo? O sentimento da alegria, de plenitude, pois eles indicam que a vida triunfou, que houve uma criação, que nossa personalidade foi enriquecida:

Esse sinal é a alegria. Estou falando de alegria, não do prazer. O prazer não passa de um artifício imaginado pela natureza para obter do ser vivo a conservação da vida; não indica a direção em que a vida é lançada. Mas a alegria sempre anuncia que a vida venceu, que ganhou terreno, que conquistou uma vitória: toda grande alegria tem um toque triunfal. Ora, se levarmos em conta essa indicação e seguirmos essa nova linha de fatos, veremos que em toda parte há alegria, há criação: quanto mais rica é a criação, mais profunda e a alegria. (BERGSON, 2009, p. 22)

## Conclusão

Ao realizarmos este breve relato, de como em certa medida Bergson trata a relação entre educação e cultura, tentamos também efetivar uma crítica epistemológica sobre os meios e fins da educação. Pois a educação não poderá furtar-se aos problemas e dificuldades que a filosofia lhe apresenta, e obviamente deverá obrigatoriamente, procurar responder à pergunta que a filosofia lhe faz, qual seja: o que é o ser humano?

Responder esta questão, já é, de certa maneira, estabelecer um panorama geral, onde um novo processo educacional pode surgir, sobre bases que respeitem a diferença, o movimento e a mudança constantes que atravessam todo o território que envolve o sistema educacional.

Nesta direção, Bergson, condena um modo de educação, que se caracteriza como um ato que visa criar um ser humano dócil e frágil, preguiçoso e obediente aos valores em curso.

E defende aquele que torne este mesmo ser humano apto a criar, a alterar a própria ordem epistemológica, ética e política do seu viver. Que seja capaz de desviar dos modelos educacionais baseados na repetição e que levam a um mero acúmulo de saberes, para se tornar um ser humano fonte de uma energia criadora gerada pela adequada integração na própria vida.



Temos então uma tentativa de Bergson a partir de suas observações sobre a educação, de causar a reflexão, forçar a mudança e o movimento no jogo dialético entre teoria e prática. Orientação que pode ser confirmada a partir do que Paulo Freire afirma em *Pedagogia do Oprimido*:

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.

Deste modo, a prática “bancária”, implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente “bem comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. (FREIRE, 1987, p. 42, grifo do autor)

Trata-se aqui, como afirma Bergson: “em inverter a direção habitual do pensamento” (Bergson, 2006, p. 221), isto é, de meros repetidores de conteúdos repassados grama por grama, tornarmo-nos criadores. Nada mais, nada menos, do que conhecemos desde os gregos por *philosophía*<sup>2</sup> e *paideía*<sup>3</sup>.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

ANDRADE, Warley Kelber Gusmão. **A Relação entre Percepção e Memória no Pensamento de Henri Bergson**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, p. 143. 2007.

BERGSON, Henri. **A Energia Espiritual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

---

<sup>2</sup> Filosofia, amor pelo saber, amizade à sabedoria, procura ou busca do saber. Composta de *philos* e *sophía*. (CHAUÍ, 1998, p. 357, grifo da autora)

<sup>3</sup> Educação ou cultivo das crianças, instrução, cultura. O verbo *paideúo* significa: educar uma criança (*país-paidós* em grego), instruir, formar, dar formação, dar educação, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas, transmitir ideias e valores para formar o espírito e o caráter, formar para um gênero de vida. Da mesma família é a palavra *paidéia*, ação de educar, educação, cultura. (CHAUÍ, 1998, p. 356, grifo da autora)

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o Movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia – Dos pré-socráticos a Aristóteles**. 6ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LORENZ, K. **A demolição do homem – crítica à Falsa religião do progresso**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

**Manuscrito recebido em:** 28 de abril de 2021

**Aprovado em:** 05 de maio de 2021

**Publicado em:** 06 de maio de 2021