



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

MARIA ALICE CORRÊA DE ARAÚJO

**INICIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO MÉTODO FILOSÓFICO
INTUITIVO BERGSONIANO: relato de experiência**

**Recife
2019**

MARIA ALICE CORRÊA DE ARAÚJO

**INICIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO MÉTODO FILOSÓFICO
INTUITIVO BERGSONIANO: relato de experiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO UFPE), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em filosofia.

Área de concentração: Ensino de filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo de Oliveira Moraes

Coorientador: Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão

**Recife
2019**

Catalogação na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A663i Araújo, Maria Alice Corrêa de.
Iniciação de estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo
bergsoniano : relato de experiência / Maria Alice Corrêa de Araújo. – 2019.
102 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo de Oliveira Moraes.
Coorientador: Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2019.
Inclui referências e apêndice.

1. Filosofia. 2. Filosofia (Ensino médio). 3. Metafísica. 4. Filosofia –
Metodologia. 5. Intuição. 6. Bergson, Henri, 1859-1941. I. Moraes, Alfredo de
Oliveira (Orientador). II. Sayão, Sandro Cozza (Coorientador). III. Título.

MARIA ALICE CORRÊA DE ARAÚJO

**INICIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO MÉTODO FILOSÓFICO
INTUITIVO BERGSONIANO: relato de experiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO UFPE), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em filosofia.

Aprovada em: 11 / 02 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo de Oliveira Moraes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão (Coorientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos que resistem filosofando com os
estudantes da Educação Básica brasileira.

Às mulheres que reagem ao machismo
nos cursos de filosofia.

Aos que filosofam fora da academia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Dr. Alfredo de Oliveira Moraes, por ter acreditado no meu trabalho como professora e ter escolhido me orientar nesse mestrado. Pela generosidade em aceitar a mudança radical da pesquisa e por acolher minhas intuições, muito obrigada!

Agradeço ao Professor Dr. Sandro Cozza Sayão, que me apresentou a atividade heurística e me encantou com a possibilidade de trabalhar a intuição filosófica na escola. Suas intervenções, durante as aulas no PROF-FILO UFPE, me fizeram resgatar as leituras de Henri Bergson, do tempo da graduação. A experiência intuitiva me deu coragem para abandonar a pesquisa habermasiana em andamento, e apostar no novo que estava por vir. Estendo esse agradecimento ao Grupo de Pesquisa Heureka: Meios Heurísticos, Filosofia e Direitos Humanos, que dividiu comigo a experiência de intuir a aprendizagem filosófica heurística.

Ao Professor Dr. Junot Cornélio Matos, que tem se dedicado com expressiva responsabilidade ao PROF-FILO, núcleo UFPE. Obrigada por sempre ter me atendido com atenção, por ter organizado nossos prazos, viabilizado cursos e eventos de qualidade no nosso núcleo, assim como nossa participação em eventos ofertados por outras instituições.

À Professora Drª Tatiana Cristina dos Santos de Araújo, por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa do trabalho. Sua aproximação com a pedagogia e a filosofia de Henri Bergson foi essencial nessa avaliação. Foi uma honra ter uma especialista tão próxima da minha pesquisa me avaliando.

Agradeço à Adriana Tavares, meu suporte e de tantos outros nesses dois anos! Você foi extraordinária! Também a Edvan Tito, sempre disposto a conversar comigo, me ouvir e aconselhar! Foi muito bom ter vocês como amigos nessa jornada. A eles e aos demais amigos, obrigada.

Obrigada à equipe da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, por todo apoio durante a elaboração deste trabalho. Quando vi já era bibliotecária e tive que me dividir entre a filosofia e o Repositório Institucional. Vocês foram massa!

O agradecimento à escola, professores e estudantes que permitiram a realização de minha intervenção prática, foi pessoal, tendo em vista termos decidido

não revelar o nome da instituição na dissertação. A eles sou muito grata. Fui muito feliz como professora!

Meus agradecimentos finais são os mais especiais... Obrigada Janete, minha preciosa mãe, Vovô Paulo, Daniel, Nicolau, Manuela e Valentina. Vocês me ofereceram todas as condições para que eu pudesse estudar, trabalhar, ser mãe e me divertir nesses últimos dois anos.

A matéria e a vida que preenchem o mundo estão igualmente em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, sentimo-las em nós; seja lá qual for a essência íntima daquilo que é e daquilo que se faz, somos parte disso. Desçamos então para o interior de nós mesmos: quanto mais profundo for o ponto que tivermos alcançado, mais forte será o ímpeto que nos devolverá à superfície. A intuição filosófica é esse contato, a filosofia é esse elã (BERGSON, 2006, p. 143-144).

RESUMO

Relata uma experiência de intervenção filosófica no ensino médio, realizada em uma escola da rede pública do estado de Pernambuco, Recife-PE, em 2018, cujo propósito foi iniciar os estudantes ao método filosófico intuitivo bergsoniano. O **objeto da pesquisa** é a iniciação de estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano. Tentaremos responder ao seguinte **problema**: como iniciar estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano? Temos como **objetivo geral** iniciar estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano. São **objetivos específicos**: I. compreender o método filosófico intuitivo a partir da obra “O pensamento e o movente”, de Henri Bergson; II. criar uma metodologia para iniciação dos estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano; III. fundamentar uma experiência filosófica de iniciação de estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano. Como **hipótese**, defendíamos a possibilidade de iniciarmos os estudantes ao método filosófico intuitivo bergsoniano a partir do estudo do método e criação de metodologia para este fim, e assim aconteceu. Concluímos: I. O método filosófico intuitivo bergsoniano é fundamentado em nove princípios e defende a possibilidade de atingirmos precisamente a realidade, desde que invertamos a direção habitual do trabalho do pensamento, para irmos da experiência metafísica à criação de conceitos, em vez de aplicarmos conceitos rígidos à vida; II. Criamos seis formas para mediar a iniciação dos estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano, relacionando-as às suas devidas contribuições ao aprendizado filosófico; IV: A experiência filosófica demonstrou que alguns estudantes foram iniciados no método filosófico intuitivo bergsoniano considerando que se aproximaram daquilo que há de espiritual na vida, invertendo a direção habitual do trabalho do pensamento.

Palavras-chave: Intuição filosófica. Método filosófico. Experiência filosófica. Ensino – metafísica. Meios heurísticos.

ABSTRACT

It reports on an experience of philosophical intervention in high school, held at a school in the Public Network of the State of Pernambuco, Recife-PE, in 2018, whose purpose was to initiate students to the intuitive philosophical method of Bergson. The object of the research is the initiation of high school students to Bergson's intuitive philosophical method. We will try to answer the following problem: how to start high school students with the Bergsonian intuitive philosophical method? We have as a general goal to initiate high school students to the intuitive Bergsonian philosophical method. Specific objectives are: I. to understand the intuitive philosophical method from Henri Bergson's work "La Pensée et le Mouvant"; II. to create a methodology for the initiation of high school students to the Bergsonian intuitive philosophical method; III. to ground a philosophical experience of initiation of high school students to Bergson's intuitive philosophical method. As a hypothesis, we defended the possibility of introducing the students to the intuitive Bergsonian philosophical method from the study of method and creation of methodology for this purpose, and it happened. We conclude: I. The Bergsonian intuitive philosophical method is based on nine principles and defends the possibility of achieving precisely the reality, as long as we reverse the usual direction of thought, to go from the metaphysical experience to the creation of concepts, instead of applying rigid concepts to the life; II. We have created six ways to mediate the initiation of high school students to the intuitive philosophical Bergsonian method, relating them to their due contributions to philosophical learning; IV: Philosophical experience has shown that some students were initiated into the intuitive Bergsonian philosophical method by considering that they approached the spiritual in life by reversing the usual direction of thought.

Keywords: Philosophical intuition. Philosophical method. Philosophical experience. Teaching – metaphysics. Heuristic means.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Eureka	Grupo de Pesquisa Heureka: Meios Heurísticos, Filosofia e Direitos Humanos
IF	A intuição filosófica
IM	Introdução à metafísica
INT1	Introdução (primeira parte)
INT2	Introdução (segunda parte)
PM	O pensamento e o movente
Pmud	A percepção da mudança
PR	O possível e o real
PROF-FILO UFPE	Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), ofertado no Núcleo Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	INTUIÇÃO COMO MÉTODO FILOSÓFICO EM HENRI BERGSON NA OBRA O PENSAMENTO E O MOVENTE.....	19
2.1	OS PRINCÍPIOS DO MÉTODO INTUITIVO FILOSÓFICO.....	20
2.1.1	Há uma realidade exterior e, no entanto, dada imediatamente a nosso espírito por meio da intuição.....	20
2.1.2	Toda realidade é tendência.....	22
2.1.3	A tendência natural da inteligência é a fixidez.....	25
2.1.4	Podemos ir da mobilidade à fixidez, mas não o inverso.....	31
2.1.5	As demonstrações da relatividade do nosso conhecimento decorrem da tendência de aplicar conceitos às coisas.....	33
2.1.6	Filosofar é inverter a direção habitual do trabalho do pensamento.....	35
2.1.7	Metafísica é qualitativa.....	37
2.1.8	O conhecimento intuitivo é preciso.....	38
2.1.9	A crítica da razão pura cai no erro de relativizar o conhecimento.....	40
2.2	SE DEVEMOS NOS ABSTER DOS SÍMBOLOS, PARA QUE ESCREVEMOS E LEMOS FILOSOFIA, ENTÃO?	41
3	INICIAÇÃO AO MÉTODO FILOSÓFICO INTUITIVO BERGSONIANO NO ENSINO MÉDIO.....	46
3.1	MEDIAÇÕES.....	48
3.1.1	Mediar a inversão da direção habitual do trabalho do pensamento na escola: sobre não ensinar conceitos rígidos e já prontos.....	50
3.1.2	Mediar o retorno à percepção.....	53
3.1.3	Mediar a criação dos problemas filosóficos.....	55
3.1.4	Mediar a leitura de textos filosóficos para que os estudantes atinjam seu fundo, e não apenas sua forma.....	60

3.1.5	Mediar a recuperação da imagem descida da intuição de um filósofo por meio de recursos didáticos, quando dispensada a leitura dos textos originais pelos estudantes.....	63
3.1.6	Mediar a discussão filosófica em sala de aula tendo em vista a criação de uma filosofia progressista.....	64
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM...	66
4	RELATO DE EXPERIÊNCIA: INICIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO MÉTODO FILOSÓFICO INTUITIVO BERGSONIANO.....	68
4.1	INTERVENÇÃO FILOSÓFICA.....	68
4.1.1	Diagnóstico.....	68
4.1.2	Planejamento.....	70
4.1.3	Ação.....	72
4.1.4	Avaliação da aprendizagem.....	78
4.1.4.1	<i>Demonstrar ter invertido o trabalho habitual da inteligência, atingindo a vida a partir da própria experiência, na elaboração dos discursos e problemas filosóficos.....</i>	79
4.1.4.2	<i>Demonstrar atitude cooperativa, não competitiva, nos diálogos em sala de aula e nas demais expressões discursivas.....</i>	88
4.1.4.3	<i>Demonstrar ter reconhecido a filosofia no cotidiano e a sua importância para entender criticamente a realidade.....</i>	88
4.2	DISCUSSÃO.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – PLANEJAMENTO: DAS FOLHAS SECAS À PLANTA QUE SÓ PEDE PARA CRESCER.....	99

1 INTRODUÇÃO

Todo processo filosófico é intransferível, imensurável e imprevisível. E, uma vez que não se pode filosofar pelo estudante, a responsabilidade docente no ensino de filosofia em nível médio consiste em mediar a aprendizagem a fim de oportunizar a experiência filosófica – muito estimada entre os que defendem um aprendizado autêntico desse conhecimento.

Entendemos que uma experiência filosófica envolve várias competências – a filosofia foi construída ao longo da história a partir do diálogo, da elaboração e análise dos conceitos, da escrita e da leitura, e, por que não, da tradição oral. Mas a participação legítima no diálogo filosófico, na escrita e na exposição de ideias, requer do sujeito um impulso. Ou, poderá ser desenvolvida de forma meramente superficial, sem qualquer relação com a vida de um sujeito que apenas aparentemente filosofa com os outros.

Repetir filosofias alheias e ter competências para confrontar argumentos filosóficos não torna a filosofia, necessariamente, relevante ao sujeito – embora possa ser um conteúdo relevante ao sujeito na condição provisória de aluno (quando essa relevância está associada a uma avaliação pedagógica institucional, ou à exigência de um grupo de intelectuais que no poder, determinam o que o outro deverá saber).

Acreditamos ainda que uma experiência filosófica autêntica não dependa da tradição, ou seja, da história da filosofia reconhecida academicamente: seus temas, problemas, conceitos e métodos. Mas quando falamos de escola e de ensino, estamos tratando necessariamente de uma aprendizagem mediada. Na qual o professor, convededor da tradição, inicia os estudantes no conhecimento filosófico.

Por isso a mediação do aprendizado filosófico na educação básica requer do docente uma formação filosófica abrangente, que lhe dê condições, inclusive repertório, para construir meios que favoreçam diferentes experiências filosóficas. Abrimos um parêntese para defender que nenhum “notório saber” filosófico poderá substituir o professor licenciado neste processo, sendo a licenciatura em filosofia o curso mais adequado para a atividade pedagógica da qual falamos. Nas escolas nas quais o ensino da disciplina for mediado por um filósofo-professor, o filosofar dos

estudantes poderá ser mais resultado de condições construídas pelo docente, que mero espontaneísmo. Desde que, e disso trataremos, os estudantes tenham aprendido com ele a filosofar.

Aprender a filosofar, por sua vez, requer, de maneira imprescindível, o ensino das formas de filosofar: dos métodos. Poderemos fracassar ao reduzir o ensino de filosofia à transferência de conceitos e problemas construídos pelos filósofos, deixando à autonomia do estudante apenas os artifícios da argumentação parcialmente ensinada pelo docente de língua portuguesa.

Variados métodos filosóficos poderão ser ensinados e aprendidos na educação básica – assim como várias filosofias. Entre tantas possibilidades, investigamos as condições pelas quais podemos iniciar os estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano.

Henri Bergson (Paris, 1859 – 1941) desenvolveu um método filosófico que aproxima a filosofia da vida a partir da intuição, em contraposição ao método analítico da inteligência em que se baseia o filosofar tradicional (PINTO, 2005).

Na obra “O pensamento e o movente” (PM) (BERGSON, 2006, p. 3-234), o filósofo reuniu textos de diferentes estilos, publicados por ele em momentos diversos, somados a uma introdução com duas partes. Temos razão para acreditar que esta obra destaca-se entre os livros do autor, por expressar com ênfase o método filosófico por ele elaborado. Tornou-se para nós, após consulta a outras obras do autor, a fonte de informação principal durante a pesquisa.

Com este recorte textual não almejamos nos esquivar dos outros conceitos bergsonianos, ou seja, encastelar ideias como se sua doutrina fosse a soma de conceitos isolados, sendo um deles o método filosófico. Isso seria absurdo. Rita Cecília Magalhães Torreão (2010) nos alerta, dizendo que a filosofia de Bergson não permite o recorte.

Mas tendo descido de uma intuição (a intuição bergsoniana da duração), consideramos que cada obra de Bergson guarda o todo da sua doutrina – diferem na forma, já o seu fundo, é o mesmo. Sendo assim, o recorte textual, para nós, não é um recorte no seu pensamento. Pressupomos que as diferenças entre esse e outros textos de Bergson resultem do seu esforço para enfatizar diferentes aspectos de suas ideias ao expressar-se conceitualmente.

Sobre PM, Luka de Carvalho Gusmão (2015) nos diz que é a última obra publicada por Henri Bergson. Uma coletânea de conferências e textos que, de certa forma, sintetizam sua filosofia. Gusmão (2015, p. 135-145) utilizou como fonte bibliográfica para a escrita de “Contribuições da filosofia de Henri Bergson para a educação”, textos de PM nos quais “Bergson tentou apresentar de modo conciso seu pensamento acerca da duração e da intuição, quais sejam: Introdução (Primeira parte) e Introdução (Segunda parte) de O pensamento e o movente; A intuição filosófica; e Introdução à metafísica”. Gusmão identifica neste recorte textual “algumas reflexões críticas em relação às concepções e métodos pedagógicos recorrentes em sua época, bem como algumas proposições interessantes para a formação do ser humano em um sentido mais amplo”.

Tarcísio Jorge dos Santos (2005, p. 130) destaca PM como obra na qual Bergson defende a intuição como método filosófico. Conforme sua revisão bibliográfica, em Evolução criadora (1907) Bergson retoma conclusões de Ensaio sobre os dados imediatos da consciência (1889) e de Matéria e Memória (1896) a fim de demonstrar que, de fato, “é a intuição o meio de conhecimento próprio da realidade que dura e que a cada momento cria algo de novo”. Já no último capítulo de A evolução criadora e nos escritos reunidos de “O pensamento e o movente” (1934) a intuição torna-se para Bergson um potente método filosófico com características próprias e definidas em contraposição ao método analítico da inteligência.

O método filosófico intuitivo bergsoniano apresentado em PM nos ensina a ultrapassar o conceito, ou, pelo menos, a nos libertar dos conceitos rígidos e já prontos, para criar conceitos bem diferentes. Nos ensina ainda a sermos cooperativos no desenvolvimento de uma filosofia progressista, que supera as divergências das escolas a fim de criar o novo. Uma experiência filosófica, para nós, muito pertinente ao aprendizado filosófico escolar. Na qual a intuição torna-se o impulso que procurávamos, o “elã vital” por meio do qual os estudantes poderão criar filosofia.

Nos impressiona a atualidade de Bergson quando nos fala sobre educação para crianças em PM. O filósofo critica o saber imediatamente livresco por comprimir ou suprimir “atividades que só pediam para tomar o seu impulso”. Diz que o ensino

permaneceu excessivamente verbal, por expor resultados ao invés de promover a iniciação nos métodos. Um programa enclopédico, conforme suas expectativas, será frequentemente estudado sem gosto e rapidamente esquecido. Pois apesar de precioso, os resultados adquiridos pela humanidade são de interesse do adulto. A criança precisaria reinventar as obras dos autores e apropriar-se das suas inspirações. Bergson protesta contra a substituição das coisas pelos conceitos e contra aquilo que chama de “socialização da verdade”.

Concordamos e destacamos que os limites para o aprendizado entre crianças, observados por Bergson no seu tempo e espaço, são igualmente impostos, não apenas às crianças, mas também, aos jovens e adultos em grande parte da educação básica de nosso tempo, de nosso país, em menor ou maior intensidade.

Tanto pela atualidade das críticas de Bergson à educação, quanto por acreditarmos na possibilidade de iniciarmos os estudantes ao método intuitivo filosófico, julgamos PM como uma obra fundamental para discutirmos o ensino de filosofia.

Nosso estudo associa-se a outros em andamento no Eureka (Grupo de Pesquisa Heureka: Meios Heurísticos, Filosofia e Direitos Humanos), coordenado pelo Professor Dr. Sandro Cozza Sayão na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Departamento de Filosofia.

Justifica-se na medida em que propõe uma reflexão sobre a intuição como método filosófico no ensino de filosofia a partir de uma referência teórica filosófica contundente para o tema e de uma metodologia de pesquisa capaz de comunicar a outros docentes e pesquisadores uma experiência pedagógica devidamente fundamentada e refletida, seus métodos e resultados. Também contribui com o desenvolvimento das pesquisas do Eureka.

É bem verdade que a intuição não é uma novidade na prática filosófica. Não me surpreenderia relatos de colegas professores mencionando momentos em que intuíram conhecimentos filosóficos, ou presenciaram a alegria (ou angústia) dos estudantes em intuí-los. Daremos, nesta dissertação, o merecido destaque à intuição como método filosófico por meio do qual os estudantes podem experimentar filosofar.

Segue-se daí o nosso **problema**: como iniciar estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano?

O **objeto da pesquisa**, já revelamos, é a iniciação de estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano. Temos como **objetivo geral**: iniciar estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano. São **objetivos específicos**: I. compreender o método filosófico intuitivo a partir da obra “O pensamento e o movente”, de Henri Bergson; II. criar uma metodologia para iniciação dos estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano; III. fundamentar uma experiência filosófica de iniciação de estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano.

A **metodologia** da pesquisa será um relato de experiência. Relataremos uma experiência de iniciação ao método filosófico intuitivo bergsoniano, vivenciada em uma turma de estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio, em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na Várzea, Recife-PE. Seguiremos o seguinte percurso: I. Apresentar o aporte teórico que originou a experiência filosófica: o método filosófico intuitivo bergsoniano; II. Elaborar discursivamente a metodologia criada para iniciação de estudantes ao método filosófico intuitivo bergsoniano; III. Descrever uma intervenção filosófica de iniciação de estudantes ao método filosófico intuitivo bergsoniano: o diagnóstico, planejamento, ação e avaliação da aprendizagem; IV. Discutir os resultados da experiência filosófica, situando o pensamento de Henri Bergson sobre o método filosófico intuitivo.

Na seção 2 discutiremos a intuição como método filosófico na obra “O pensamento e o movente” (PM), de Henri Bergson. Esta seção é a base teórica filosófica de todo o texto: da metodologia criada e da intervenção planejada, relatada e refletida. Nela, serão destacados os nove princípios do método filosófico elaborado por Bergson.

Na seção 3 apresentaremos a metodologia criada para iniciação dos estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano. Dialogaremos, na construção dessa metodologia, com outros autores, citando artigos, dissertações e teses.

A seção 4 será constituída por dois momentos. O primeiro relatará a intervenção filosófica na escola, ao contextualizar a situação pedagógica, e, apresentar diagnóstico, planejamento, ação e avaliação da aprendizagem. A apresentação dessas ações pedagógico-filosóficas equivalerá à descrição dos dados coletados a serem discutidos. O segundo momento discutirá a experiência filosófica na escola, situando o pensamento de Henri Bergson apresentado na seção 2.

2 INTUIÇÃO COMO MÉTODO FILOSÓFICO EM HENRI BERGSON NA OBRA O PENSAMENTO E O MOVENTE

“O pensamento e o movente” foi editada por Henri Bergson e publicada em [1934?]. Composta por nove textos do filósofo, diferenciados entre si e divulgados em momentos anteriores, a obra ofereceu condições para que realizássemos o recorte de alguns deles tendo em vista o objetivo de nossa pesquisa. A fim de compreendermos a intuição como método filosófico, foram analisados: as duas partes da Introdução (INT1) e (INT2); os ensaios “Introdução à metafísica” (IM)(publicado em 1903) e “O possível e o real” (PR) (publicado em 1930); e, as duas conferências pronunciadas em 1911 – “A intuição filosófica” (IF) (no Congresso Filosófico de Bolonha) e “A percepção da mudança” (Pmud) (na Universidade de Oxford). Não foram analisados: o discurso “A filosofia de Claude Bernard” (pronunciado na cerimônia do Centenário de Claude Bernard, em 1913); O ensaio “Sobre o pragmatismo de William James – verdade e realidade” (prefácio à obra de William James, publicada em 1911); e, “A vida e a obra de Ravaissón” (nota sobre a vida e as obras de Félix Ravaissón-Mollien, publicada em 1904).

No ensaio “Introdução à metafísica” (IM), de 1903, Bergson (2006, p. 218-234) apresenta os princípios do método intuitivo filosófico em nove proposições, devidamente ordenadas em algarismos romanos, com passagens destacadas em itálico. Optamos por apresentar a intuição como método filosófico na obra “O pensamento e o movente” a partir da reflexão sobre cada um desses princípios. Trazendo, dos demais textos da mesma obra, conceitos que contribuem para a compreensão de cada um deles. Nomeamos os princípios, para fins de exposição, nas próximas nove seções terciárias e transcrevemos, em cada uma delas, as passagens destacadas pelo autor.

Não traremos, para a seção 2, a discussão de outros teóricos sobre o pensamento de Henri Bergson. O faremos na seção 3, já tratando sobre a metodologia para iniciação dos estudantes ao método filosófico intuitivo bergsoniano. Preferimos, aqui, lidar com a fonte primária, uma vez que ao citar discussões sobre a filosofia de Bergson, traríamos inevitavelmente, elementos de

outras obras. Quando foi estritamente necessária a citação de outro autor, o fizemos em notas de rodapé.

2.1 OS PRINCÍPIOS DO MÉTODO INTUITIVO FILOSÓFICO

2.1.1 Há uma realidade exterior e, no entanto, dada imediatamente a nosso espírito por meio da intuição

I. *Há uma realidade exterior e, no entanto, dada imediatamente a nosso espírito* (IM) (BERGSON, 2006, p. 218).

A esse respeito, Bergson diz: “[...] o senso comum tem razão contra o idealismo e o realismo dos filósofos” (IM) (BERGSON, 2006, p. 218). E, em três linhas, encerra a exposição do primeiro princípio. Nos convém retomar, a seguir, a discussão desta questão, tendo em vista apresentar o meio pelo qual a realidade exterior é dada imediatamente ao nosso espírito.

Em “Introdução à metafísica”, antes de designar os nove princípios do método, Bergson diz que, por um esforço de imaginação, podemos entrar na coisa, coincidir com o interior do móvel, atingir o original integralmente em um só golpe e dispensar os símbolos. Não se trata de coincidir com o abstrato, mas com o concreto, o real, o vivido, que é a própria variabilidade. (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

A intuição, ele escreve: é “a função metafísica do pensamento: principalmente o conhecimento íntimo do espírito pelo espírito, subsidiariamente o conhecimento, pelo espírito, daquilo que há de essencial na matéria [...]” (IM) (BERGSON, 2006, p. 223).

Este “conhecimento íntimo do espírito pelo espírito” se dá pela intuição da nossa duração, uma experiência integral e metafísica que, para Bergson, deve ser tomada como modelo para conhecer e representar a realidade que dura, a mobilidade. Segundo ele, da mesma forma como apreendemos a realidade do nosso eu por intuição, por que simpatizamos com nós mesmos, podemos apreender a realidade exterior. A intuição do nosso eu que dura nos põe em contato com toda

uma continuidade de durações que nos cabe procurar seguir (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234). Por meio da intuição podemos nos dilatar e transcender a nós mesmos, de forma que nosso espírito se instale na realidade móvel para apreendê-la intuitivamente e desembocar em conceitos fluidos, “capazes de seguir a realidade em todas as suas sinuosidades e de adotar o próprio movimento da vida interior das coisas” (IM) (BERGSON, 2006, p. 221).

Voltemos para a segunda parte da Introdução (INT2) (BERGSON, 2006, p. 27-102), onde Bergson chama atenção para a relação entre intuição e espírito, nos trazendo mais elementos para compreendermos este “conhecimento, pelo espírito, daquilo que há de essencial na matéria”. Para ele a realidade, que é duração real, é espiritual ou impregnada de espiritualidade. E, uma vez que a intuição é a experiência do espírito, cuja função é a visão direta do espírito pelo espírito, a consciência quer apreender nas coisas, mesmo materiais, sua participação na espiritualidade.

Em suma, a mudança pura, a duração real, é coisa espiritual ou impregnada de espiritualidade. A intuição é aquilo que atinge o espírito, a duração, a mudança pura. Seu domínio próprio sendo o espírito, quer apreender nas coisas, mesmo materiais, sua participação na espiritualidade – diríamos na divindade, se não soubéssemos tudo o que ainda se mistura de humano à nossa consciência, mesmo depurada e espiritualizada (INT2) (BERGSON, 2006, p. 31).

A visão direta do espírito pelo espírito é, para Bergson, consciência, mas consciência alargada. Ele chama atenção para a relação desta intuição com um inconsciente psicológico (INT2) (BERGSON, 2006, p. 29-45).

Intuição, portanto, significa primeiro consciência, mas consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência. – É, em segundo lugar, consciência alargada [...], faz-no constatar que o inconsciente está aí [...] (INT2) (BERGSON, 2006, p. 29)

Não podemos esperar, então, que seja consciência instantânea de ideias abstratas, um *insight* repentino, ou uma dedução lógica, que nos fariam enxergar

conceitos sobre a realidade, como se dela descessem respostas elaboradas. A intuição requer paciência.

Se uma ideia desce da intuição, ou seja, se ela é radicalmente nova, é também obscura e exige maior esforço, pois não podemos reconstituí-la com elementos preexistentes – isso lhe faz árdua. Mas ao resolver ou dissolver problemas, ela é iluminada pela intelectualidade e, intelectualizada, pode ser focada novamente sobre os problemas que antes se serviram dela e agora servem a ela. Nesse processo em que a luz projetada pela ideia radicalmente nova volta por reflexão, ela ilumina o resto e a si mesma (INT 2) (BERGSON, 2006, p. 27-102).

Enquanto o processo de intelectualização da intuição tende a durar, a intuição, que atinge a espiritualidade de forma imediata, sem raciocínios, sem linguagem, não dura. Bergson a opõe ao que ele chama de trabalho habitual do pensamento, que é fácil e prolonga-se tanto quanto quisermos. A intuição, de forma distinta, se dá em um só golpe (INT2) (BERGSON, 2006, p. 32-33).

Em “A percepção da mudança” (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 149-182), Bergson sinaliza a modificação de nossa percepção, já que nós e as coisas somos mobilidade. Sobre as diferenças de intuição entre os filósofos, que produzem diversas filosofias, aponta, na segunda parte da Introdução, que tais diferenças decorrem da mistura de humanidade e consciência que se dá em cada um de nós (INT2) (BERGSON, 2006, p. 31). Por isso não apenas em nós podem variar as percepções, como também variam entre os que filosofam. Nas próximas seções discutiremos como os filósofos podem contribuir uns com os outros, mesmo intuindo ideias diferenciadas umas das outras.

2.1.2 Toda realidade é tendência

II. [...] *Toda realidade é portanto tendência, se conviermos em chamar tendência uma mudança de direção em estado nascente* (IM) (BERGSON, 2006, p. 219).

A ideia que leva ao método bergsoniano é a de que sentimos e vivemos a duração, uma evolução criadora que é o conteúdo de algo. (INT1) (BERGSON, 2006, p. 3-25).

O filósofo não afasta a ideia de substância, pelo contrário, a mudança, para Bergson, é o que pode haver de mais substancial e de mais durável no mundo (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 173). Ele diz que não há coisas que mudam – há mudança; não há realidade que muda – há mobilidade. Sendo assim, a realidade verdadeira é a mobilidade, ou, escrevendo de outro modo, a indivisível continuidade de mudança constitui a duração verdadeira (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 149-182).

Diz ainda que, além de duração, a realidade tem extensão – ignora o vazio. Considerando o espaço concreto, Bergson defende que as coisas não estão no espaço, mas é o espaço que está nas coisas (PR) (BERGSON, 2006, p. 103-121). Por isso entendemos que, quando Bergson escreveu, em IM, “[...] o que é duração pura exclui toda idéia de justaposição, de exterioridade recíproca e de extensão” (BERGSON, 2006, p. 190), estaria negando a ideia de extensão enquanto medida, rejeitando a concepção de duração como uma progressão de estados cronologicamente organizados um após o outro – espacialmente.

A duração não é uma justaposição de estados cronológicos, ela é uma única ação – é apenas movimento indivisível, no entanto, se faz continuamente – “se nela intercalamos uma parada, faremos dela duas ações ao invés de uma” (IM) (BERGSON, 2006, p. 191). O mundo inerte, portanto, é apenas uma abstração. “A realidade é crescimento global e indiviso, invenção gradual, duração: como um balão elástico que se dilatasse pouco a pouco assumindo a cada instante formas inesperadas” (PR) (BERGSON, 2006, p. 109).

Ao tratar da realidade, em PR, Bergson aponta mais um elemento para endossar sua crítica à filosofia. Constatando que o desconhecimento da novidade radical está na origem dos problemas metafísicos mal postos (PR) (BERGSON, 2006, p. 103-121).

É preciso aceitá-lo: é o real que se faz possível e não o possível que se torna real. Mas a verdade é que a filosofia nunca admitiu francamente essa criação contínua de imprevisível novidade” (PR) (BERGSON, 2006, p. 119).

A metafísica proposta pelo filósofo, em PM, não consiste em pensar possibilidades para além da realidade. Por isso as ideias de possível e real tanto elucidam a reflexão sobre a realidade enquanto mobilidade, objetivo desta subseção,

quanto fundamentam sua proposta de método diferenciado da metafísica antiga e moderna.

Para Bergson, um estado qualquer do universo é rico de novidade e imprevisibilidade radical (INT1) (BERGSON, 2006, p. 3-25), de forma que a evolução não é a realização de um programa (PR) (BERGSON, 2006, p. 103-121). Ou seja, concluímos: toda investigação de algo que se assemelha a um programa é equivocada. Prosseguiremos discutindo as ideias de possível e real.

Geralmente entendemos o possível como uma condição para a realização, o que não é impossível. Não se pode, no entanto, passar desse sentido inteiramente negativo do termo “possível”, para idealizar o preexistente. O novo não é um rearranjo de elementos antigos, ou ele seria calculado e previsível. A indeterminação, assim como a liberdade, não são uma competição entre possíveis (PR) (BERGSON, 2006, p. 103-121).

A realidade e a possibilidade são criadas ao mesmo tempo, pela liberdade. A possibilidade não preexiste à realidade; o possível não precede a sua própria realização – algo é possível porque é real – o possível é o real (PR) (BERGSON, 2006, p. 103-121). “Digamos, portanto, que na duração, considerada como uma evolução criadora, há criação perpétua de possibilidade e não apenas de realidade” (INT1) (BERGSON, 2006, p. 15).

O que é real não são os “estados”, simples instantâneos tomados por nós, mais uma vez, ao longo da mudança; é, pelo contrário, o fluxo, é a continuidade de transição, é a própria mudança. Essa mudança é indivisível, ela é mesmo substancial. Se nossa inteligência se obstina em julgá-la inconsistente, em acrescentar-lhe não sei que suporte, é porque a substituiu por uma série de estados justapostos; mas essa multiplicidade é artificial, artificial também a unidade que nela restabelecemos. Aqui, há apenas um ímpeto ininterrupto de mudança – de uma mudança sempre aderente a si mesma numa duração que se alonga sem fim. (INT1) (BERGSON, 2006, p. 10)

O “[...] possível é apenas o real com, em acréscimo, um ato do espírito que repele sua imagem para o passado assim que ele se produziu” (PR) (BERGSON, 2006, p. 114); “[...] a *duração real* é aquilo que sempre se chamou *tempo*, mas o tempo percebido como indivisível” (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 172).

Atenhamo-nos aos fatos. O Tempo é imediatamente dado. Isso nos basta e, na espera de que nos demonstrem sua inexistência ou sua perversidade, simplesmente constataremos que há jorro efetivo de novidade imprevisível" (PR) (BERGSON, 2006, p. 120).

Por isso trazemos, agora, a ideia bergsoniana de tempo, fundamental para a compreensão da realidade. O tempo é o veículo de criação e de escolha. Ele é indeterminação; é elaboração (PR) (BERGSON, 2006, p. 103-121). Ele não é a medida da duração, mas a própria duração. Não é o desenrolamento de partes distintas que se justapõem, mas uma evolução de fases contínuas que se interpenetram (INT1) (BERGSON, 2006, p. 3-25).

O presente, tal qual o concebemos, é relativo, sua extensão varia conforme nosso interesse. Quando deixamos de atribuir interesse, o presente torna-se passado. Para Bergson, o desprendimento desse interesse prático abarcaria a história passada inteira da pessoa consciente em um presente indiviso, continuamente movente. "Trata-se de um presente que dura" (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 176). Na mudança indivisível o passado se consubstancia com o presente e com ele cria incessantemente. Nosso "passado adere a nosso presente e constitui, com ele, uma única e mesma mudança ininterrupta" (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 177).

2.1.3 A tendência natural da inteligência é a fixidez

III. [...] Nossa inteligência, quando segue sua inclinação natural, precede por percepções sólidas, de um lado, e por concepções estáveis, do outro [...] (IM) (BERGSON, 2006, p. 219)

Bergson diz que há duas formas de conhecer, uma delas é a intuição, apresentada na subseção 2.1.1, a outra é a análise, sobre a qual falaremos nesta subseção.

A análise, para Bergson, é a forma de conhecer pela qual damos voltas ao redor da coisa, nos colocando fora do objeto em um ponto de vista relativo. Por meio dela partimos dos conceitos aos objetos, do imóvel para o móvel – definindo de forma invariável uma realidade que flui. Por estarmos limitados pelos símbolos (e pelos conceitos), essa forma de conhecer nos entrega aquilo que a coisa conhecida

tem em comum com outras, mas não o que lhe é próprio e constitui sua essência. A análise detém o relativo (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

De explicação em explicação, ao longo de seu desenvolvimento simbólico, a análise prolonga-se ao infinito e nos aproxima mais do conceito que do objeto analisado, substituindo o objeto pelos símbolos. “Analizar consiste portanto em exprimir uma coisa em função daquilo que não é ela” (IM) (BERGSON, 2006, p. 187).

Associamos a análise ao que Bergson chama de conceber em “A percepção da mudança”. O filósofo explica que, como as faculdades de raciocínio constatam uma insuficiência na percepção, buscam conceber, motivo pelo qual conceber seria um paliativo do nosso raciocínio quando não é dado perceber. Conceber se dá na abstração, generalização e no raciocínio. E é assim que, à medida que progride, a faculdade de conceber reduz nossas percepções e empobrece nossa visão concreta do universo (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 149-182).

A análise (e acrescentamos, aqui, a ação de conceber desenvolvida em (Pmud)) nos dá o imóvel e não atinge o movente, motivo pelo qual se diferencia da intuição. Bergson explica essa diferença:

Chamamos aqui de intuição a *simpatia* pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com aquilo que ele tem de único e, por conseguinte, de inexprimível. Pelo contrário, a análise é a operação que reconduz o objeto a elementos já conhecidos, isto é, a elementos comuns a esse objeto e a outros. [...] Toda análise é assim uma tradução [...]. Em seu desejo eternamente insaciado de abarcar o objeto que ela está condenada a rodear, [...] varia sem descanso os símbolos para perfazer a tradução sempre imperfeita. Prolonga-se portanto ao infinito. Mas a intuição, se ela é possível, é um ato simples (IM) (BERGSON, 2006, p. 187).

A inclinação natural da nossa inteligência não é a intuição – é, pelo contrário, substituir o contínuo pelo descontínuo, a mobilidade pela estabilidade. O fazemos por uma questão prática, no curso ordinário da vida, na busca por apoios firmes e por concepções estáveis, necessárias tanto para o senso comum e para a linguagem, quanto para a ciência positiva (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

Nosso espírito inclina-se ainda a um conhecimento interessado. Conforme Bergson, tendemos a considerar mais clara a ideia que nos serve e ainda, a

conhecer a realidade de forma prática, aplicando os conceitos às coisas. Sobretudo, quando buscamos conhecer para tomar partido, para extrair proveito, para satisfazer um interesse (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

Mas a imobilidade abstrata, que nos garante viver, é aparência. É, na verdade, um hábito do espírito – um “estado” de coisas que nos interessa para agir sobre as coisas. Não há imobilidade verdadeira, se a entendemos como uma ausência de movimento (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 149-182).

Bergson explica essa tendência natural da nossa inteligência, que nos leva a conceber e analisar, nos afastando da mobilidade. A inteligência, para ele, é o “prolongamento de nossos sentidos” que nos permite tirar partido da matéria; cujo papel é “fabricar instrumentos e guiar a ação de nosso corpo sobre os corpos circundantes”; ela antecede a filosofia, a ciência e a especulação (INT2) (BERGSON, 2006, p. 36-37).

Diz Bergson (INT1) (2006, p. 8): “Nossa ação só se exerce comodamente sobre pontos fixos; é portanto a fixidez que nossa inteligência procura; ela se pergunta onde o móvel está, onde o móvel estará, por onde o móvel *passa*”.

Por isso a imobilidade favorece a ação. Raciocinamos sobre o movimento como se este fosse feito de imobilidades e com estas preferimos lidar - “[...] é no tempo real espacializado que nos instalamos normalmente” (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 173). Disso decorre que o movimento para nós seja uma posição, depois uma nova posição e assim por diante (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 149-182).

Tanto a inteligência nos leva a dividir o movente, temporal, como reconstrói o movimento com imobilidades justapostas, como se a mudança fosse um acidente que vem por acréscimo (INT2) (BERGSON, 2006, p. 27-102). Este ponto será melhor abordado na próxima subseção.

A inteligência, portanto, é a maneira humana de pensar que nos conduz à imobilidade. E, usar a inteligência é obedecer a natureza.¹ Nos diferenciamos de animais, todavia, por estes possuírem os meios já prontos para atingir os objetivos, enquanto “nós trazemos o que é necessário para reinventá-los e, por conseguinte, para variar-lhes a forma” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 90). Falar, por exemplo, seria tão natural quanto andar, mas as palavras utilizadas na linguagem seriam convenção.

O homem diferencia-se, então, por ser essencialmente fabricador. A natureza deu a ele o poder de inventar e construir. Ele pode exercer sua capacidade inventiva tanto com a matéria, quanto na construção de ideias gerais que favorecem a vida social, que interessam à especulação pura, ou, lhe proporcionam o prazer. (INT2) (BERGSON, 2006, p. 66-67).

Por serem um arranjo de elementos preexistentes, as ideias novas, resultantes desse trabalho habitual do pensamento, são claras. Não se trata de uma criação, que se daria por intuição, mas do que Bergson chama de fabricação (INT2) (BERGSON, 2006, p. 27-102). “A inteligência combina e separa; ela arranja, desarranja, coordena; ela não cria” (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 153). Mas é a inteligência que nos garante lidar com a matéria, desenvolver a técnica (que manipula) e a ciência (que pensa).

A natureza predestinou o homem à vida social por meio do que Bergson chama de inteligência geral. Diz ele: “[...] o objetivo essencial da sociedade é inserir uma certa fixidez na mobilidade universal” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 92).

¹ Para Coelho (1998-1999, p.155-156), na filosofia de Bergson instinto e inteligência corresponderiam a duas linhas evolutivas divergentes e bem-sucedidas, sendo intuição sinônimo de instinto associado à simpatia. O autor faz referência ao texto *L'évolution créative*, publicado em 1991 (p. 129-177), pela PUF, para afirmar, com as palavras de Bergson, que “a inteligência e o instinto implicam duas espécies de conhecimento radicalmente diferentes”, “Instinto é simpatia”. Em *Les deux sources de la morale et de la religion* Bergson, apud Coelho, escreveu que “em torno do instinto animal, persistiu uma franja de inteligência”, enquanto “a inteligência humana foi aureolada pela intuição”. Conforme Coelho, “a intuição é o instinto acrescido de consciência e de reflexão – atributos da inteligência –, ampliado e aprimorado, graças à presença da inteligência”. Citando Bergson, ainda em *L'évolution créative* (p. 178): a intuição “[...] é o instinto que se tornou desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de o ampliar indefinidamente”. Buscamos demonstrar, com essa nota, que também a intuição, para Coelho, tem origem na evolução, mas enquanto a inteligência nos faz repetir e aplicar o que fora construído socialmente, a intuição é o impulso que nos faz criar.

Contudo, se uma lógica conservadora rege o pensamento em comum, há uma inteligência estrita que ele faz questão de distinguir:

A inteligência geral, faculdade de arranjar “racionalmente” os conceitos e de manejar convenientemente as palavras, deve portanto concorrer para a vida social, assim como a inteligência no sentido mais estrito, função matemática do espírito, preside ao conhecimento da matéria (INT2) (BERGSON, 2006, p. 92-93).

A inteligência estrita concorre ao conhecimento da matéria. Ele escreve: a “inteligência tornada precisada em ciência se torna espírito matemático, físico, biológico, e substitui as palavras por signos mais apropriados” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 93).

Embora marcadas as diferenças entre a inteligência geral e a específica, Bergson defende que “O desenvolvimento normal da inteligência efetua-se portanto na direção da ciência e da tecnicidade” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 88). Ele diz:

Nossa inteligência é o prolongamento de nossos sentidos. Antes de especular, é preciso viver, e a vida exige que tiremos partido da matéria, seja com nossos órgãos, que são utensílios naturais, seja com os utensílios propriamente ditos, que são órgãos artificiais. Muito antes que tivesse havido uma filosofia e uma ciência, o papel da inteligência já era o de fabricar instrumentos e guiar a ação de nosso corpo sobre os corpos circundantes. A ciência levou esse trabalho da inteligência bem mais longe, mas não mudou sua direção. Visa, antes de tudo, tornar-nos senhores da matéria: (INT2) (BERGSON, 2006, p. 36-37).

Ainda que atribua um objeto e um método para a ciência (a matéria e a análise), Bergson acentua um limite para o conhecimento científico. A ciência elimina a duração, uma vez que visa a matéria e a ação sobre ela – essa é a consequência da sua função. “Seu papel é prever. Ela extrai e retém do mundo material aquilo que é suscetível de repetir-se e de ser calculado, por conseguinte aquilo que não dura” (INT1) (BERGSON, 2006, p. 5). A ciência positiva, por exemplo, passa imediatamente para a análise – não lida com fragmentos de coisas, mas fragmentos de símbolos (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

Isso não significa, entretanto, que Bergson, sendo favorável à percepção e à intuição, tenha sido contrário à análise. Ele afirmava, inclusive, ser simpático ao *homo sapiens* e ao *homo faber*, que tendem ao conhecimento e manipulação da matéria. (INT2) (BERGSON, 2006, p. 95). A ciência, em especial, poderia se valer da inteligência estrita para atingir a matéria, e até mesmo partir da intuição para atingir a análise.

Na segunda parte da Introdução, Bergson apresenta de forma concisa as diferenças entre a análise e a intuição. Encerramos essa seção apresentando seu discurso:

Há no entanto um sentido fundamental: pensar intuitivamente é pensar em duração. A inteligência parte ordinariamente do imóvel e reconstrói como pode o movimento com imobilidades justapostas. A intuição parte do movimento, põe-no, ou antes, percebe-o como a própria realidade e não vê na imobilidade mais que um momento abstrato, instantâneo que nosso espírito tomou de uma mobilidade. A inteligência brinda-se ordinariamente com coisas, entendendo com isso algo estável, e faz da mudança um acidente que lhe viria por acréscimo. Para a intuição, o essencial é a mudança: quanto à coisa, tal como a inteligência a entende, ela é um corte praticado no meio do devir e erigido por nosso espírito em substituto do conjunto. O pensamento representa-se ordinariamente o novo como um novo arranjo de elementos preexistentes; para ele, nada se perde, nada se cria. A intuição, vinculada a uma duração que é crescimento, nela percebe uma continuidade ininterrupta de imprevisível novidade; ela vê, ela sabe que o espírito retira de si mesmo mais do que possui, que a espiritualidade consiste justamente nisso e que a realidade, impregnada de espírito, é criação. O trabalho habitual do pensamento é fácil e prolonga-se tanto quanto quisermos. A intuição é árdua e não poderia durar. Intelecção ou intuição, o pensamento sem dúvida emprega sempre a linguagem; e a intuição, como todo pensamento, acaba por se alojar em conceitos: duração, multiplicidade qualitativa ou heterogênea, inconsciente - diferencial, mesmo, se tomarmos a noção tal como era no começo. Mas o conceito de origem intelectual é de imediato claro, pelo menos para um espírito que possa despender o esforço necessário, ao passo que a idéia provinda de uma intuição começa de ordinário por ser obscura, seja lá qual for nossa força de pensamento. (INT2) (BERGSON, 2006, p. 32-33).

2.1.4 Podemos ir da mobilidade à fixidez, mas não o inverso

IV. [...] Em outros termos, vê-se como conceitos fixos podem ser extraídos por nosso pensamento da realidade móvel; mas não há nenhum meio de reconstituir, com a fixidez dos conceitos, a mobilidade do real. [...] (IM) (BERGSON, 2006, p. 220).

Bergson inicia a proposição do princípio IV de seu método destacando as dificuldades da metafísica e apontando a proveniência de tais dificuldades – criticando, sobretudo, o dogmatismo por tentar a reconstituição da mobilidade por meio da imobilidade. “As dificuldades inerentes à metafísica, as antinomias que ela levanta, as contradições nas quais ela cai, a divisão em escolas antagonistas e as posições irreduutíveis entre sistemas” (IM) (BERGSON, 2006, p. 219-220), proveriam:

- a) “do fato que aplicamos ao conhecimento desinteressado do real os procedimentos dos quais nos servimos correntemente com um objetivo de utilidade prática” (IM) (BERGSON, 2006, p. 220).
- b) “do fato de que nos instalamos no imóvel para surpreender o movente em sua passagem, ao invés de nos recolocarmos no movente para atravessar com ele as posições imóveis” (IM) (BERGSON, 2006, p. 220).
- c) “do fato de que pretendemos reconstituir a realidade, que é tendência e, por conseguinte, mobilidade, com os perceptos e os conceitos que têm por função imobilizá-la” (IM) (BERGSON, 2006, p. 220).

Em “Introdução à metafísica” Bergson defende que o conceito pode ser extraído por nosso pensamento da realidade móvel, mas não podemos reconstituir a mobilidade com conceitos rígidos e já feitos que têm por função imobilizá-la. É a intuição, mesmo durando apenas um instante, que se instala no movente. Ela é o ato gerador do qual descem os conceitos. (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

O que significa que a análise opera sobre o imóvel, ao passo que a intuição se instala na mobilidade ou, o que dá no mesmo, na duração. [...] Nunca será demais repeti-lo: da intuição podemos

passar para a análise, mas não da análise para a intuição (IM) (BERGSON, 2006, p. 209).

Portanto, não é possível ir das paradas ao movimento por via da composição, mas podemos ir “do movimento para a desaceleração e para a imobilidade!” (IM) (BERGSON, 2006, p. 211). No entanto, muitos filósofos tendem a partir dos conceitos para aplicá-los ao movente:

Mas querer penetrar com eles até na natureza íntima das coisas é aplicar à mobilidade do real um método que foi feito para fornecer pontos de vista imóveis sobre ela. É esquecer que, se a metafísica é possível, ela só pode ser um esforço para escalar de volta a inclinação natural do trabalho do pensamento, um esforço para instalar de imediato, por uma dilatação do espírito, na coisa que se estuda, enfim, para ir da realidade aos conceitos e não mais dos conceitos à realidade (IM) (BERGSON, 2006, p. 213).

E, se não há como partir dos conceitos para atingir o real, a filosofia tem que estar acima das escolas:

Enfim, a filosofia assim definida não consiste em escolher entre conceitos e em tomar partido por uma escola, mas em ir buscar uma intuição única da qual descemos com igual propriedade para os diversos conceitos, por nos termos colocado acima das divisões de escolas (IM) (BERGSON, 2006, p. 204).

Empirismo e racionalismo, por exemplo, distintos, não atingem o eu que dura. O primeiro enfatiza a multiplicidade da duração e considera a possibilidade de reconstituir a pessoa com estados psicológicos. O segundo associa o eu a um espaço vazio, afirmando uma unidade da vida psicológica para além dos estados psicológicos. A divisão dessas escolas decorre da análise, dos pontos de vista. Para Bergson, a vida movente da pessoa, intuída, não é apenas multiplicidade, unidade, ou a síntese de ambas: “[...] nenhuma mistura desses conceitos entre si, insistimos, daria algo que se assemelhe à pessoa que dura” (IM) (BERGSON, 2006, p. 204). “A duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente [...]. Sem essa sobrevivência do passado no presente, não haveria duração, mas apenas instantaneidade” (IM) (BERGSON, 2006, p. 207-208).

Examinando de perto as opiniões das escolas antagonistas a respeito da duração, veríamos que diferem apenas pelo fato de atribuírem a um ou ao outro desses dois conceitos uma importância capital. Prendem-se umas ao ponto de vista do múltiplo [...]. As outras, pelo contrário, erigem a unidade da duração em realidade concreta. [...] Na primeira hipótese, temos um mundo suspenso no ar [...]. Na segunda, temos um infinito de eternidade abstrata [...] (IM) (BERGSON, 2006, p. 216).

Aplicando os procedimentos de conhecer a vida prática ao conhecimento desinteressado, os filósofos tentam transformar em símbolos aquilo que é perfeitamente o que é, cuja apreensão é indivisível e simples. Prolongam o discurso ao infinito e não retornam à coisa mesma, atendo-se antes aos conceitos que ao objeto que buscam conhecer (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

Mas seria possível, para Bergson, constituir uma filosofia progressista, liberta das disputas que opõem as escolas, assim como dos termos artificiais (IM) (BERGSON, 2006, p. 221). Uma filosofia que se daria pela cooperação, criação e precisão. Falaremos sobre precisão de maneira mais específica na subseção “2.1.8 O conhecimento intuitivo é preciso”.

2.1.5 As demonstrações da relatividade do nosso conhecimento decorrem da tendência de aplicar conceitos às coisas

V. [...] As demonstrações que foram dadas da relatividade de nosso conhecimento estão portanto maculadas por um vício original: supõem, como o dogmatismo que atacam, que todo conhecimento deve necessariamente partir de conceitos de contornos definidos para agarrar com eles a realidade que flui. [...] (IM) (BERGSON, 2006, p. 220).

Bergson desenvolve uma crítica aos filósofos que, presos à operação habitual do pensamento, não conseguiram constituir uma filosofia da mobilidade. Se não conseguiram representar a novidade radical e a imprevisibilidade, seria por esse motivo: “*Nenhum deles procurou atributos positivos no tempo.*” (INT1) (BERGSON, 2006, p. 12). Pelo contrário, muitos filósofos tentaram sair da esfera da mudança, elevando-se acima do tempo a fim de evitar as contradições geradas pela aplicação

da inteligência à intuição do movimento (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 161-162). O primeiro deles teria sido Zenão:

A metafísica data do dia em que Zenão de Eléia assinalou as contradições inerentes ao movimento e à mudança tal como a inteligência se os representa. [...] Foi assim que a metafísica foi levada a procurar a realidade das coisas acima do tempo, para além daquilo que se move e que muda, fora, por conseguinte, daquilo que nossos sentidos e nossa consciência percebem. Desde então, a metafísica já não podia ser mais que um arranjo de conceitos mais ou menos artificial, uma construção hipotética. Pretendia ultrapassar a experiência; na verdade, não fazia mais que substituir a experiência movente e plena, suscetível de um aprofundamento crescente e, portanto, prenhe de revelações, por um extrato fixado, ressequido, esvaziado, um sistema de idéias gerais abstratas, retiradas dessa mesma experiência, ou antes, de suas camadas mais superficiais (INT1) (BERGSON, 2006, p. 10-11).

Em INT2 Bergson demonstra como os filósofos abandonaram o movente a fim de sair do tempo, por acreditarem que a relatividade do conhecimento seria decorrente da mobilidade e não da própria aplicação da inteligência ao movente. Ele explica:

Numerosos são os filósofos que sentiram a incapacidade do pensamento conceitual em atingir o fundo do espírito. Numerosos, por conseguinte, aqueles que falaram de uma faculdade supra-intelectual de intuição. Mas, como acreditaram que a inteligência operava no tempo, concluíram a partir daí que ultrapassar a inteligência consistia em sair do tempo. Não viram que o tempo intelectualizado é espaço, que a inteligência trabalha sobre o fantasma da duração, e não sobre a própria duração, que a eliminação do tempo é o ato habitual, normal, banal, de nosso entendimento, que a relatividade de nosso conhecimento do espírito provém precisamente disso e que, desde então, para passar da intelecção à visão, do relativo ao absoluto, não há que sair do tempo (já saímos dele); cabe, pelo contrário, reinserir-se na duração e recuperar a realidade na mobilidade que é a sua essência (INT2) (BERGSON, 2006, p. 27-28).

Os símbolos não conseguem compor o real. Por isso Bergson não é simpático ao que ele chama de *Homo loquax*, “cujo pensamento, quando ele pensa, é apenas uma reflexão sobre sua palavra” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 95). Atribui, a

esse tipo de atitude, muitos dos erros da metafísica, inclusive, a elaboração de *pseudos* problemas baseados apenas em raciocínios. Como, por exemplo, os dois que se seguem.

Dois *pseudos* problemas da metafísica fizeram os filósofos irem do vazio ao pleno. “O primeiro consiste em se perguntar por que há ser, por que algo ou alguém existe” (PR) (BERGSON, 2006, p. 110). Esse problema não deveria ser posto e não será resolvido. Supõe-se um nada que precederia o ser. Considera-se o vazio absoluto ao invés do pleno das coisas. Seria um absurdo. O segundo pergunta: “Por que o universo é ordenado? Como se impõe a regra ao irregular, a forma à matéria?” (PR) (BERGSON, 2006, p. 112). A ideia de desordem absoluta traduz o movimento do espírito que, para marcar o lugar onde está, prefere indicar o ponto onde não está. Formula-se o que é em termos daquilo que poderia ou deveria ser. Os metafísicos, assim, supõem que o possível precede a existência do real, que o possível é menos que o real (PR) (BERGSON, 2006, 103-121).

Sendo assim, seria preciso inverter a direção habitual do trabalho do pensamento.

2.1.6 Filosofar é inverter a direção habitual do trabalho do pensamento

VI. [...] *Filosofar consiste em inverter a direção habitual do trabalho do pensamento* (IM) (BERGSON, 2006, p. 221).

Em “Introdução à metafísica” Bergson (BERGSON, 2006, 205-225) diz que “a filosofia deveria ser um esforço no sentido de ultrapassar a condição humana” (BERGSON, 2006, p. 225). Seria preciso inverter o sentido da operação pela qual habitualmente pensamos, ultrapassar este *modus operandi* de nossa inteligência, se libertar dos termos artificiais e romper com os símbolos. Ele explica como proceder:

É verdade que, para tanto, cabe proceder a uma inversão do trabalho habitual da inteligência. *Pensar* consiste normalmente em ir dos conceitos às coisas e não das coisas aos conceitos.[...] Mas transportar esse *modus operandi* para a filosofia, ir, aqui também, dos conceitos para a coisa, utilizar, para o conhecimento desinteressado de um objeto que, desta vez, visamos atingir em si mesmo, uma maneira de conhecer que se inspira num interesse

determinado e que consiste por definição numa vista tomada exteriormente de um objeto, é dar as costas ao objetivo que se visava, é condenar a filosofia a um eterno dilaceramento entre as escolas, é instalar a contradição no próprio coração do objeto e do método. (IM) (BERGSON, 2006, p. 205-207)

“A metafísica é portanto a ciência que pretende passar-se de símbolos” (IM) (BERGSON, 2006, p. 188). Pois o objeto que o filósofo pretende agarrar, o real, não está nos conceitos.

Os diversos conceitos que formamos das propriedades de uma coisa, portanto, desenham em volta dela outros tantos círculos bem mais largos, nenhum dos quais se aplica a ela exatamente. [...] Ou a metafísica é apenas esse jogo de ideias ou então, se é uma ocupação séria do espírito, é preciso que transcendam os conceitos para chegar à intuição. Decerto os conceitos são-lhe indispensáveis [...]. Mas ela só é propriamente ela mesma quando ultrapassa o conceito, ou pelo menos quando se liberta dos conceitos rígidos e já prontos para criar conceitos bem diferentes daqueles que manejamos, quero dizer, para criar representações flexíveis, móveis, quase fluidas, sempre prontas a se moldarem pelas formas fugidas da intuição (IM) (BERGSON, 2006, p. 194-195).

A tensão, a reflexão e a concentração são características desta inversão da direção habitual do trabalho do pensamento proposta para a experiência filosófica. Uma solução na filosofia não poderá ser deduzida de outra, uma verdade nova não será obtida pelo prolongamento de outra (INT2) (BERGSON, 2006, p. 29). A metafísica proposta por Bergson é experiência e por isso requer um esforço inteiramente novo para cada novo problema, uma explicação exclusiva para cada coisa (INT2) (BERGSON, 2006, p. 28-29). “Bem menos cômoda será a posição da metafísica verdadeira” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 48).

Para Bergson, a filosofia é metafísica e a metafísica verdadeira é experiência. Seu objeto é principalmente o espírito. Essa ciência do espírito tem como método antes de tudo a intuição. Trata-se de uma metafísica intuitiva, uma metafísica do mundo no qual vivemos – que, seguindo as ondulações do real, pode ser mais instrutiva (INT2) (BERGSON, 2006, p. 27-102).

Ao inverter a inclinação de nossa inteligência poderíamos voltar à percepção estendê-la, alargá-la. Em “A percepção da mudança”, Bergson fala em “revivificação da nossa faculdade de perceber” (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 163).

Quase concluindo a segunda parte da introdução de “O pensamento e o movente”, constata:

Nossa iniciação ao verdadeiro método filosófico data do dia em que rejeitamos as soluções verbais, tendo encontrado na vida interior um primeiro campo de experiência (INT2) (BERGSON, 2006, p. 101).

2.1.7 Metafísica é qualitativa

VII. [...] um dos alvos da metafísica é operar diferenciações e integrações qualitativas (IM) (BERGSON, 2006, p. 223).

A metafísica não visa a aplicação, por isso poderá e o mais das vezes deverá abster-se dos símbolos. Em comparação com a ciência, ela perderá em utilidade e em rigor. Conquistará, ao invés disso, alcance e extensão (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

O contato com a continuidade e a mobilidade real permite, ao metafísico, encontrar objetos intraduzíveis em símbolos – operar com o qualitativo, prosseguindo no sentido da realidade concreta (IM) (BERGSON, 2006, p. 183-234).

Abrimos um parêntese, aqui, para trazer à discussão o que propõe Bergson na sua Introdução. Ciência e metafísica, para ele, têm igual valor e podem tocar o fundo da realidade, inclusive, podem pôr-se à prova uma à outra. Sendo que a ciência atinge a matéria e a metafísica atinge o espírito. Cada uma lida com uma experiência específica: por meio de objetos e métodos diferentes (INT2) (BERGSON, 2006, p. 35-47).

Dêem-lhes, pelo contrário, objetos diferentes, a matéria para a ciência e o espírito para a metafísica: como o espírito e a matéria se tocam, metafísica e ciência poderão, ao longo de toda a sua superfície comum, pôr-se à prova uma à outra, esperando que o contato se tome fecundação. Os resultados obtidos dos dois lados irão confluir, uma vez que a matéria confluí com o espírito (INT2)

(BERGSON, 2006, p. 47).

A qualidade, reivindicada por Bergson para a Metafísica, também está presente na experiência científica e matemática. A quantidade, diz ele, é qualidade em estado nascente para os matemáticos. Já os cientistas, conseguem tocar o movente em um impulso primeiro para em seguida desenvolver suas teorias. Mas o filósofo, tendo em vista a qualidade, deverá retornar ao contato direto com o movente por todo o seu percurso filosófico – assim será seu caminho em busca da precisão.

2.1.8 O conhecimento intuitivo é preciso

VIII. [...] *É relativo o conhecimento simbólico por conceitos preexistentes que vai do fixo para o movente, mas não o conhecimento intuitivo que se instala no movente e adota a vida mesma das coisas. [...] (IM) (BERGSON, 2006, p. 224).*

Há, no pensamento de Bergson, uma preocupação com a precisão da filosofia. Se pelo prolongamento dos discursos a filosofia chega a ideias antagônicas, geradas pelo exercício da linguagem, por meio da intuição ela poderia voltar-se às coisas mesmas, de maneira direta e precisa. Os filósofos, na metafísica do concreto (intuitiva), poderiam cooperar uns com os outros, assim como fazem os cientistas, na direção de uma filosofia mais precisa.

Parece-nos que esta precisão filosófica seria qualitativa, não se trata da previsão atribuída à ciência. A intuição é força, ela é quem gera, tanto na ciência, quanto na filosofia e não pode ser esquecida. Mas a ciência segue na análise e a filosofia deveria seguir, para Bergson, na direção do concreto. Portanto, a precisão filosófica se dá pelo contato direto com o movente.

Bergson nos fala muitas vezes desse contato direto e sugere que possamos atingir precisamente o objeto, como nessa passagem da primeira introdução (INT1) (BERGSON, 2006, p. 3-25).

Mas se começarmos por afastar os conceitos já prontos, se nos brindamos com uma visão direta do real, se subdividimos então essa realidade levando em conta suas articulações, os conceitos novos

que de um modo ou de outro teremos de formar para nos exprimir serão desta vez talhados na exata medida do objeto [...] (INT1) (BERGSON, 2006, p. 25)

Mas um filósofo não está obrigado a construir toda a filosofia a partir da sua intuição, pelo contrário, deve estar sempre pronto a reinstituir-se como estudante e a colaborar com os demais no caminho da precisão. Pois o verdadeiro filósofo investigador, quando critica uma ideia filosófica, não utiliza apenas o artifício da inteligência, sua crítica consiste em um novo estudo direto da coisa mesma, ainda mais aprofundado (INT2) (BERGSON, 2006, p. 76-94).

Dizíamos que é preciso levar a filosofia a uma precisão mais alta, pô-la em condições de resolver problemas mais especiais, fazer dela a auxiliar e, se preciso for, a reformadora da ciência positiva. Nada de grande sistema que abarca todo o possível e, por vezes, também o impossível! Contentemo-nos com o real, matéria e espírito. Mas peçamos a nossa teoria que o abrace tão estreitamente que entre ela e ele nenhuma outra interpretação possa se imiscuir. Só haverá então uma filosofia, como só há uma ciência. Ambas serão feitas por um esforço coletivo e progressivo (INT2) (BERGSON, 2006, p. 73).

Essa metafísica, precisa, não descobre um problema, mas inventa, uma vez que ele poderia não ter surgido nunca. Os problemas filosóficos, muitas vezes, são apenas questões de léxico, que motivam a investigação das palavras empregadas por outros escritores. Busca-se, na resolução de problemas dessa natureza, ajustar convenções (INT2) (BERGSON, 2006, p. 55). Bergson alerta: “Raciocinar sobre idéias abstratas é fácil [...]. Aprofundar intuitivamente o espírito é talvez mais árduo” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 75).

Por isso o artifício dialético adormece a atenção e dá a ilusão de avançar:

A filosofia a ela se abandona ingenuamente quando é dialética pura, isto é, tentativa de construir uma metafísica com os conhecimentos rudimentares que encontramos armazenados na linguagem. Continua a fazê-lo quando erige certas conclusões extraídas de certos fatos em “princípios gerais” aplicáveis ao resto das coisas (INT2) (BERGSON, 2006, p. 101-102).

Atingir a precisão filosófica, portanto, nos leva à criação de problemas, pois um problema, para Bergson, assim que puder ser bem posto, estará resolvido (INT2) (BERGSON, 2006, p. 54-55). Com as palavras de Bergson:

Mas a verdade é que se trata, na filosofia e mesmo alhures, de encontrar o problema e, por conseguinte, de pô-lo muito mais do que de resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto. Entendo com isso que a sua solução existe então imediatamente, ainda que possa permanecer escondida e, por assim dizer, encoberta: só falta, então, descobri-la. Mas pôr o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. [...] Posição e solução do problema estão bem perto aqui de se equivaler: os verdadeiros grandes problemas só são postos quando estão resolvidos (INT2) (BERGSON, 2006, p. 54-55).

2.1.9 A crítica da razão pura cai no erro de relativizar o conhecimento

IX. Enfim, toda a Crítica da razão pura acaba estabelecendo que o platonismo, ilegítimo caso as Idéias sejam coisas, torna-se legítimo caso as ideias sejam relações, e que a idéia já feita, uma vez reconduzida assim do céu para a terra, é realmente, como o que queria Platão, o fundo comum do pensamento e da natureza. Mas toda a Crítica da razão pura repousa também sobre este postulado de que nosso pensamento é incapaz de qualquer outra coisa além de platonizar, isto é, de vazar toda experiência possível em moldes preexistentes (IM) (BERGSON, 2006, p. 230).

O método filosófico proposto por Bergson critica, em grande medida, as ideias de Immanuel Kant registradas no texto “Crítica da razão pura”. Para Bergson, mesmo tendo criticado a metafísica antiga, Kant impôs limites ao conhecimento das coisas mesmas².

Ele inicia sua introdução ressaltando a impossibilidade intuitiva considerada por Kant:

² Camille Riquier considera que Bergson não seria um adversário de Kant. Sua intenção seria retomar a metafísica considerando as críticas kantianas. Kant combateu as ilusões presentes na metafísica dos antigos e reconheceu a intuição e a inteligência como duas vias possíveis para a filosofia, no entanto atribuiu à intuição o “jogo de ideias” meramente conceitual da antiga metafísica. (RIQUIER, 2017, p. 1-26)

Kant havia estabelecido, dizia-se, que nosso pensamento se exerce sobre uma matéria espalhada antecipadamente no Espaço e no Tempo e desse modo preparada especialmente para o homem: a “coisa em si” escapa-nos; seria preciso, para atingi-la, uma faculdade intuitiva que não possuímos (INT1) (BERGSON, 2006, p. 24).

Kant, diz Bergson:

Estabeleceu definitivamente que, se a metafísica é possível, só pode ser por um esforço de intuição. Só que, tendo provado que apenas a intuição seria capaz de nos dar uma metafísica, acrescentou: essa intuição é impossível. (Pmud) (BERGSON, 2006, p. 161).

Se a ciência seria possível para Kant, a metafísica, enquanto apreensão intuitiva do espírito, como propõe Bergson, seria impossível:

Todo o alvo da *Crítica da razão pura*, com efeito, é explicar como uma ordem definida vem se acrescentar a materiais que são supostos incoerentes. E sabe-se com que preço ela nos faz pagar essa explicação: o espírito humano imporia sua forma a uma "diversidade sensível" vinda não se sabe de onde; a ordem que encontramos nas coisas seria aquela que nós mesmos pomos nelas. De modo que a ciência seria legítima, mas relativa à nossa faculdade de conhecer, e a metafísica impossível, uma vez que não haveria conhecimento fora da ciência (INT2) (BERGSON, 2006, p. 72).

2.2 SE DEVEMOS NOS ABSTER DOS SÍMBOLOS, PARA QUE ESCREVEMOS E LEMOS FILOSOFIA, ENTÃO?

Esta seção tem como referência principal a conferência “A intuição filosófica” (IF), pronunciada em 1911, por Bergson, no Congresso Filosófico de Bolonha (BERGSON, 2006, p-123-148). Justificaremos, por meio dela, os motivos pelos quais escrevemos, lemos e defendemos a mediação da escrita e da leitura dos discursos filosóficos.

Apesar da escrita e da leitura de filosofias não serem absolutamente indispensáveis à intuição, elas contribuem para que atinjamos o novo. Nós podemos retornar à imagem que desceu da intuição ao tentar traduzi-la em símbolos,

escrevendo. Já na leitura, podemos atingir o fundo de uma doutrina filosófica: a imagem que motivou o filósofo a escrever. Escrita e leitura facilitam ainda a cooperação progressista, por meio da qual os filosofantes buscam entendimento a partir do contato com a vida e colaboram uns com os outros para a criação filosófica.

Escrever e ler, todavia, requer competências linguísticas específicas. Neste sentido, devemos reconhecer a dificuldade de algumas pessoas para atravessar o texto escrito e atingir o fundo de uma doutrina filosófica, sobretudo no que tange às peculiaridades do vocabulário filosófico menos popular. O saber filosófico legitimado pela academia é disseminado em códigos complexos e muitas vezes está associado à capacidade de compreender os textos. Isto não torna o “filósofo profissional” mais profundo que os demais, mas pode torná-lo menos filosofante, caso se transforme em um mero comentador da literatura filosófica.

Se Bergson defende a possibilidade de lermos e escrevermos em sua metodologia, também nos alerta sobre aqueles que transformam a filosofia em um trabalho de análise de textos.

Para Bergson a essência da filosofia é o espírito de simplicidade, possível e acessível aos que buscam, por meio da intuição, da qual resultam as doutrinas da filosofia, atingir a vida. Entretanto constata, na época, que alguns professores de filosofia, em vez de buscarem essa simplicidade, investiam seus esforços em estudar uma doutrina filosófica dando a volta no pensamento do filósofo. Seria comum a esses professores realizarem o trabalho de comparação.

O trabalho de comparação é um esforço prévio para recompor uma filosofia com aquilo que não é ela e para ligá-la àquilo que havia à sua volta, porém, sem atingir o que ela é verdadeiramente. Uma tentativa de reconduzir o novo ao antigo, como o desvendamento de uma composição de ideias agregadas. Seria possível, a partir desse trabalho, encontrar a ordem na complicação: “uma síntese mais ou menos original das ideias em meio às quais o filósofo viveu” (IF) (BERGSON, 2006, p. 124).

Bergson não nega a importância do estudo dos textos na sua proposta metodológica, afinal, avançando nos estudos podemos verem-se interpenetrar as teses do autor estudado e compreender sua originalidade. Mas a comparação:

[...] tem o inconveniente de manter nossa atenção voltada para a

complicação exterior do sistema e para aquilo que ele pode ter de previsível em sua forma superficial, ao invés de nos convidar a um contato direto com a novidade e a simplicidade de seu fundo (IF) (BERGSON, 2006, p. 128-129).

Chegar ao todo e à originalidade do filósofo por meio do trabalho de comparação não significa ter chegado ao fundo de uma doutrina.

Atendo-nos às doutrinas quando já formuladas, à síntese na qual parecem então abranger as conclusões das filosofias anteriores e o conjunto dos conhecimentos conquistados, corremos o risco de não mais perceber aquilo que há de essencialmente espontâneo no pensamento filosófico [...] Mas um contato freqüentemente renovado com o pensamento do mestre pode nos levar, por uma impregnação gradual, a um sentimento inteiramente diferente (IF) (BERGSON, 2006, p. 123-124).

Para Bergson a intuição é o que há de mais preciso em um sistema. É ela quem gera uma doutrina filosófica. Além de simples, a intuição é concreta, espontânea, e, é traduzida em imagem.

A imagem é uma sombra fugidia da intuição – intermediária entre a simplicidade da intuição concreta e a complexidade das abstrações. Seria o fundo de uma doutrina, livre das condições de tempo e lugar. Bergson diz que ela “é quase matéria pelo fato de ainda se deixar ver e quase espírito pelo fato de não se deixar mais tocar” (IF) (BERGSON, 2006, p. 136).

Nesse ponto, encontra-se algo simples, infinitamente simples, tão extraordinariamente simples que o filósofo nunca conseguiu dizê-lo. E é por isso que falou por toda sua vida. [...] Toda a complexidade de sua doutrina, que pode ir ao infinito, não é portanto mais que a incomensurabilidade entre sua intuição simples e os meios de que dispunha pra exprimi-la (IF) (BERGSON, 2006, p. 125).

A primeira característica da imagem é a potência de negação. A intuição principia negando: ela proíbe. Por isso a primeira manobra do filósofo, quando nada há de definitivo em sua doutrina, é rejeitar certas coisas definitivamente, como ocorria, por exemplo, com o demônio de Sócrates. Trata-se da experiência do sentimento de impossibilidade, que, de forma decisiva, nega os raciocínios e considera que os fatos devem ter sido mal observados. Essa potência leva o filósofo

de volta para dentro de si, quando, mesmo seguindo deduções, em uma lógica retilínea, experimenta o sentimento de impossibilidade. Os ziguezagues no desenvolvimento de uma doutrina filosófica são feitos de saídas (explicação) e retornos (imagem).

Ao mesmo tempo, há coisas das quais o filósofo sente que está inabalavelmente certo. “Haverá de nos tornar certos delas, por nossa vez, à medida que souber nos comunicar a intuição da qual extraí sua força” (IF) (BERGSON, 2006, p. 142).

Para comunicar essas imagens, que seguem o filósofo na evolução do seu pensamento, ele as traduz em expressão conceitual. Trata-se de uma explicação que exprime o novo em função do antigo, por meio dos símbolos que dispõe. Ou seja, o novo, intuído, se manifesta através de ideias já prontas que o filósofo encontra à sua frente e arrasta em seu movimento. A expressão conceitual é apenas a forma de uma doutrina e não o seu fundo.

Bergson está certo de que a imagem, depois de traduzida em conceitos, pode ser recuperada. Ele explica:

Qual é essa intuição? Se o filósofo não pôde formulá-la, não seremos nós que o conseguiremos. Mas o que conseguiremos recuperar e fixar é uma certa imagem intermediária entre a simplicidade da intuição concreta e a complexidade das abstrações que a traduzem [...] se não é a própria intuição, dela se aproxima bem mais que a expressão conceitual, necessariamente simbólica, à qual a intuição deve recorrer para fornecer “explicações”. Olhemos bem essa sombra: adivinharemos a atitude do corpo que a projeta. E se nos esforçarmos no sentido de imitar essa atitude, ou antes, de nela nos inserirmos, iremos rever, na medida do possível, aquilo que o filósofo viu (IF) (BERGSON, 2006, p. 125-126).

Se a imagem é uma sombra da intuição, precisamos imitar sua atitude, nos inserirmos nela, para rever, na medida do possível, aquilo que o filósofo viu. Mesmo sem semelhança material com a original, a imagem recuperada equivale a que existiu no pensamento do mestre, como traduções em línguas diferentes (IF) (BERGSON, 2006, p. 136).

À medida que se avança no estudo de uma obra filosófica, a imagem mediadora se desenha no espírito do intérprete. Ao recuperá-la é possível se instalar

no pensamento do filósofo e compreender o novo – momento em que a doutrina se transfigura, a complicaçāo diminui, as partes entram umas nas outras e tudo se contrai num único ponto, do qual nos aproximamos, mas não atingimos.

Diz Bergson: “Só temos dois meios de expressão, o conceito e a imagem. É em conceitos que o sistema se desenvolve, é em imagem que ele se contrai” (IF) (BERGSON, 2006, p. 138). Os conceitos, então, são a análise, e não a síntese. Para atingir a síntese, lembramos, é preciso sempre o retorno à imagem – que nos segue e nos dá uma direção, negando o que não se pode admitir e afirmando aquilo que se pode ter certeza.

A metafísica, portanto, busca simplificar-se e aproximar-se mais da vida que dos textos, “pois a complicaçāo da letra não deve fazer perder de vista a simplicidade do espírito” (IF) (BERGSON, 2006, p. 123). Filosofar é um ato simples! E o devir, sendo substancial, não precisa de suporte.

Quanto mais nos imbuirmos dessa verdade, tanto mais nos inclinaremos a fazer a filosofia sair da escola e reaproximá-la da vida. [...] Caso esse conhecimento se generalize, não é apenas a especulação que lucrará. A vida de todos os dias poderá ver-se assim reaquecida e iluminada (IF) (BERGSON, 2006, p. 145-147).

Concluímos aqui, que, se devemos abster-nos dos símbolos para intuir, dele dependemos para cooperar na criação de uma filosofia progressista fundada na intuição e com potencial para fazer intuir. Afinal, “o movimento característico de todo ato de pensamento leva esse pensamento, por uma subdivisão crescente de si mesmo, a esparramar-se cada vez mais nos planos sucessivos do espírito até atingir o da palavra” (IF) (BERGSON, 2006, p. 139-140). Esta é a tendência do espírito e com ela se dá nossa vida social, dependente da inteligência.

Na próxima seção, discutiremos a iniciação ao método filosófico intuitivo bergsoniano no ensino médio, abordando, também, mediações possíveis para a leitura e escrita filosóficas.

3 INICIAÇÃO AO MÉTODO FILOSÓFICO INTUITIVO BERGSONIANO NO ENSINO MÉDIO

A partir de “O pensamento e o movente” podemos lançar um novo olhar para a aprendizagem de filosofia, com especial atenção à maneira pela qual se dá a criação do conhecimento filosófico. E refletir, então, como mediar, ou seja, oportunizar melhores condições para que nossa intervenção no ensino de filosofia resulte em experiências filosofantes.

Defendemos que há, no método filosófico desenvolvido por Bergson, uma proposta de aprendizagem de filosofia. Não que ele trate especificamente de uma aprendizagem mediada por um profissional-professor, ou de uma pedagogia – embora aponte reflexões sobre a docência e a educação. Bergson discute, na verdade, como experimentamos a filosofia, como desenvolvemos expressões conceituais, como atingimos o fundo das doutrinas filosóficas. Estabelece um método pelo qual vamos da intuição filosófica ao conceito, assim como dos textos de filosofia à intuição. Portanto, aponta maneiras pelas quais podemos criar conhecimento em filosofia – aqui consideradas, por nós, como meios de aprendizagem.

Embora não queiramos adotar o método bergsoniano como exclusivo no ensino de filosofia, o tomamos como referência nesta pesquisa a fim de discutir o aprendizado filosófico intuitivo. Consideramos, seguindo as ideias de Bergson, que aprender filosofia é a experiência intuitiva da ação desinteressada do espírito, para a compreensão da realidade (a duração real, exterior e espiritual, ou impregnada de espiritualidade).

O ensino de uma metodologia para a aprendizagem filosófica intuitiva parte do pressuposto que os estudantes da educação básica podem intuir ideias filosóficas. O próprio Bergson nos faz pensar assim ao considerar que: I. há graus de intensidade da intuição; II. há graus de profundidade da filosofia; III. o conhecimento do espírito reconduzido para a duração real será filosofia. Ele diz:

Sem dúvida, a intuição comporta muitos graus de intensidade, e a filosofia muitos graus de profundidade; mas o espírito que tivermos reconduzido para a duração real já viverá a vida intuitiva; e seu conhecimento das coisas já será filosofia. (IF) (BERGSON, 2006, p.

146, grifo nosso).

Viver a “vida intuitiva” requer, então, uma recondução. Nesta passagem, mais especificamente, Bergson está falando de uma recondução do pensamento, quando ele vira as costas para a filosofia e segue no senso comum. A atitude do pensamento comum, usual, para Bergson, prepara nossa ação sobre as coisas partindo da imobilidade, que é apenas aparência. Nesse caso, seria preciso uma “meia-volta” para recolocar o pensamento na direção da intuição filosófica.

Sendo assim, concluímos que a intensidade da intuição, a profundidade da filosofia e o conhecimento filosófico não dependem de títulos acadêmicos, mas de uma recondução. Por isso, defendemos: é possível intuir na escola, mas também fora dela ou das escolas filosóficas – fora da tradição. Consideramos, inclusive, que a intuição possa se transformar em impulso filosófico a partir da literatura infantil; que a filosofia de um agricultor possa ser intensa e profunda; que o contato com o real possa gerar conhecimento filosófico numa comunidade indígena isolada.

Intuir é humano e possível a todos! É um método, um caminho. Neste caso, quanto mais o compreendermos, maiores as condições para reconduzir nossos pensamentos à intuição. Aprender e ensinar esse caminho, trilhado por tantos que sequer conheceram Bergson, poderá contribuir com a intensidade da intuição, a profundidade da filosofia e o contato com a realidade na (ou a partir da) escola.

Ainda sobre o caminho que leva o “espírito que tivemos reconduzido para a duração real” até a intuição filosófica, Bergson completa:

Ao invés de uma descontinuidade de momentos que se substituiriam em um tempo infinitamente dividido, ele perceberá a fluidez contínua do tempo real que flui indivisível. Ao invés de estados superficiais que viriam sucessivamente recobrir uma coisa indiferente e que manteriam com ela a misteriosa relação do fenômeno com a substância, ele apreenderá uma única e mesma mudança que vai sempre se alongando, como numa melodia, onde tudo é devir, mas onde o devir, sendo substancial, não precisa de suporte. Nada mais de estados inertes, nada mais de coisas mortas; apenas a mobilidade da qual é feita a estabilidade da vida. Uma visão desse gênero, na qual a realidade aparece como contínua e como indivisível, está no caminho que leva para a intuição filosófica (IF) (BERGSON, 2006, p. 146-147, grifo nosso).

Logo, os estudantes da educação básica podem intuir, em intensidades distintas e criar filosofias com profundidades diversas, desde que seus pensamentos sejam reconduzidos ao contato com o real por meio de um método. Não é demais dizer que, como não poderemos intuir pelos estudantes ou ensinar intuições, caberá aos docentes que desejam mediar a experiência filosofante intuitiva, ensinar “o caminho que leva para a intuição filosófica” – nossa escolha, obviamente, foi pelo método bergsoniano, mas não negamos a possibilidade da existência de outros métodos afins.

3.1 MEDIAÇÕES

Discutiremos a seguir como iniciar os estudantes no método filosófico intuitivo bergsoniano. Apresentamos, para esse fim, algumas mediações que favorecem a experiência metafísica intuitiva. Esse conjunto de condições se converte, de certa forma, em pressupostos metodológicos de ensino por nós criados, inevitavelmente. Embora reconheçamos a simplicidade e lacunas desse conjunto de ideias, a construção teórica das mediações nos ofereceu os parâmetros que precisávamos para elaboração de nossa intervenção filosófica apresentada na seção 4.

Esperamos contribuir, com essas mediações, para que o estudante:

- a) inverta a direção habitual do trabalho do pensamento, esforçando-se racionalmente contra a tendência de assimilar conhecimentos rígidos e de aplicar-lhes às coisas para satisfazer interesses;
- b) revivifique a capacidade de perceber o movente, atingindo as coisas a partir da própria experiência;
- c) crie problemas filosóficos, elaborando-os discursivamente por meio dos ziguezagues entre a expressão conceitual e o retorno à imagem;

- d) atinja o fundo de uma doutrina filosófica ao se instalar no pensamento de um filósofo por meio da leitura, afastando o inconveniente do trabalho de comparação.
- e) atinja a imagem descida da intuição de um filósofo, quando traduzida em instrumento didático;
- f) coopere com a criação de uma filosofia progressista, expressando-se filosoficamente tendo em vista atingir a vida de forma colaborativa, junto aos que produzem o saber filosófico e científico.

Antes de prosseguirmos, destacamos que não se trata de uma receita de bolo, assim é a pedagogia. Ao ter essas mediações como referência, o professor precisará estar atento à vida na sala de aula, às existências e à mobilidade. Ser autêntico nas suas convicções sobre como deve acontecer o ensino e a aprendizagem intuitiva. Perceber como se dá a intuição, quais as melhores condições para trazer o movente aos estudantes. Criar e deixá-los criar. Deixá-los falar e ouvi-los.

Ao buscar compreender a formação dos professores sob a ótica do pensamento bergsoniano, Tatiana Cristina (ARAÚJO, 2018) destacou o papel da intuição no processo de construção da convicção pedagógica. Para ela, a convicção é uma certeza profunda acerca de algo, resultante de um profundo processo de pensar que é criativo e não ingênuo. Por isso, ela alerta:

Logo, como educadores, precisamos estar atentos aos nossos processos intuitivos, pois muitas vezes buscamos a explicação para os grandes problemas humanos e educacionais em instâncias distantes de nossa própria autenticidade. (ARAÚJO, 2018, p. 165)

As mediações pedagógicas, a seguir apresentadas, foram elaboradas a partir de nossa pesquisa/criação. São possibilidades criadas no contato com nossa própria experiência filosófica e profissional.

Relacionaremos cada uma delas às suas contribuições para a aprendizagem filosófica, que serão destacadas no início de cada subseção.

3.1.1 Mediar a inversão da direção habitual do trabalho do pensamento na escola: sobre não ensinar conceitos rígidos e já prontos

Esta mediação contribui para que o estudante: Inverta a direção habitual do trabalho do pensamento, esforçando-se racionalmente contra a tendência de assimilar conhecimentos rígidos para aplicar-lhes às coisas ao satisfazer interesses.

Jonas Gonçalves Coelho (1998-1999, p. 152) defende que as regras metódicas bergsonianas são, na verdade, um conjunto de procedimentos intelectuais que visam legitimar a intuição, “já que a intuição não depende do método”. E justifica sua ideia apontando referências de Bergson à intuição nas quais o filósofo “[...] não está se referindo ao método intuitivo mas sim a uma faculdade ou a um modo de conhecimento que se opõe à inteligência”. Como por exemplo, quando aponta a presença da intuição: I. na arte – quando o artista, com sua visão mais direta e desinteressada (distraída), isola e fixa aquilo que ele viu na realidade, realizando sua função de ver e nos fazer ver o que nós não percebemos naturalmente; II. entre os filósofos, especialmente quando se refere ao poder intuitivo da negação, rejeição de teses; III. na ciência. Extrapolamos o texto de Coelho para lembrar que Bergson cita o demônio socrático para falar como a intuição principia negando, e, sobre a ciência, considera a presença inicial da intuição em grandes descobertas científicas, embora os cientistas prossigam no estudo da matéria com o método analítico, oposto à intuição. Voltando a Coelho, ele nos diz ainda que Bergson frequentemente se refere à intuição como simpatia, algumas vezes associa intuição à irracionalidade³.

Contudo, Coelho nos mostra que a intuição é um método racional e que o método intuitivo de Bergson: “[...] consiste no exercício exaustivo da inteligência a qual, voltando-se contra si própria, deixa de ser um impedimento à intuição,

³ Jonas Gonçalves Coelho (2010), ao estudar a natureza da consciência, a natureza da matéria e a relação entre consciência e matéria a partir do pensamento de Bergson, sobretudo a partir das obras “Ensaio sobre os dados imediatos da consciência”, “Matéria e memória” e “A evolução criadora”, observa um salto na filosofia bergsoniana, por meio do qual Bergson postula “que o que é apreendido é a própria consciência, ou seja, o substrato dos processos conscientes”. Sendo as experiências conscientes um dado imediato da consciência, as características do conhecimento intuitivo seriam mais de irracionalidade que de imediatez. (COELHO, 2010, p. 254).

propiciando a “distração” necessária ao seu surgimento” (COELHO, 1998-1999, p. 152).

Se antes dizíamos que é preciso reconduzir o espírito do senso comum à intuição, acrescentamos que esse será um esforço racional contra a tendência de nossa inteligência. Resgataremos, a seguir, os motivos pelos quais a filosofia, ao lidar com a duração real, deverá inverter a ação habitual do nosso pensamento, operada pela inteligência.

Segundo Bergson a realidade é mobilidade. A evolução, imprevisível, é criada na duração, que é o tempo indivisível, um presente que dura na medida em que o passado a ele adere e com ele se consubstancia. Como a duração se faz continuamente, toda e qualquer parada, ou divisão da mobilidade, é aparência. Se assim aceitamos, diremos que não há imobilidade. Mas na prática, precisamos lidar com a fixidez para agir, para manipular as coisas. Por isso nossa inteligência inclina-se, de forma natural, a aplicar conceitos às coisas a fim de satisfazer interesses.

A tendência da nossa inteligência à satisfação de interesses também parece ser a tendência da escola. Por um lado aprender e ensinar têm como finalidade a construção de conhecimentos funcionais, que garantam ao estudante ascensão na sociedade, no mercado de trabalho, ou o prolongamento dos seus estudos. E, mesmo quando se fala de aprendizagem tendo em vista o exercício da cidadania, ou do senso crítico, é possível que estejamos reduzindo o ensino à estratégia de conduzir o educando ao conjunto de regras e conhecimentos prontos que julgamos adequados. Por outro lado, a condição da maior parte das disciplinas escolares, sobretudo com a valorização do ensino técnico e a instrumentalização das ciências naturais e da matemática, pressupõe a aprendizagem como forma de compreender o funcionamento das coisas e de assimilar conceitos prontos para aplicar-lhes.

Todas essas tentativas de fazer uso de um conhecimento fixo para agir diretamente na realidade negam o tempo enquanto imprevisível novidade – presumem uma vida sujeita ao controle, imóvel. Nós precisamos da ciência, da técnica, e a elas Bergson é simpático. Por meio delas aprimoramos nossa tendência à fixidez a fim de conhecer e manipular a matéria. Mas a filosofia, para ele, “[...] deveria ser um esforço no sentido de ultrapassar a condição humana” (IM) (BERGSON, 2006, p. 225). Deveria lidar com a vida real, espiritual ou impregnada

de espiritualidade – movente e imprevisível. Deveria, concordamos. Mas como assumir essa tarefa filosófica nas nossas experiências pedagógicas?

Se não é mera impressão nossa, tornou-se comum a presença da filosofia na educação básica como um conhecimento interessado, que muitas vezes prioriza a inteligência e se converte em uma busca de questões e conceitos feitos para, manipulando-os, aplicar-lhes à realidade. Desconsidera-se frequentemente a mobilidade da vida, o fato de não caber ao que é movente, ideias fixas. Antes de finalizarmos essa crítica ao conhecimento interessado, ressaltamos que o desinteresse aqui reivindicado para a atitude filosófica, não é sinônimo de alienação ou despreocupação, mas libertação de condicionamentos e interesses da vida social.

Cabe a nós, em condição de docência, romper com nossa inclinação natural à fixidez e substituir o já feito pelo que se faz. Operar esse rompimento exige-nos uma condição fundamental e extremamente difícil dado aos nossos hábitos acadêmicos: se libertar dos conceitos rígidos e imóveis. Só assim será possível inverter a operação habitual pela qual pensamos, o *modus operandi* de nossa inteligência, para criar e desenvolver condições nas quais os estudantes criem novos conceitos. Não que as filosofias já elaboradas devam ser desprezadas – explicaremos posteriormente como é possível estudar textos de filosofia intuitivamente. Antes, nos cabe defender que a filosofia esteja viva entre os que filosofam, que não seja um mero jogo de palavras com as quais exercitamos o pensar. O pensamento filosófico, sobretudo na escola, não pode estagnar-se no prolongamento do dito, enquanto a vida, que deveria ser seu objeto, segue em movimento. Retornemos à vida!

Sem ponderações, nos apropriamos da crítica de Bergson à educação de seu tempo para protestar contra a “educação livresca” atual que insiste em transformar a escola em um espaço de “socialização da verdade”. Ele escreve:

Queríamos simplesmente assinalar certos hábitos de espírito que tomamos por deploráveis e que a escola encoraja ainda com excessiva frequência de fato, ainda que os repudie em princípio. Queríamos sobretudo protestar uma vez mais contra a substituição das coisas pelos conceitos e contra aquilo que poderíamos chamar de socialização da verdade. Esta se impunha nas sociedades

primitivas. Ela é natural ao espírito humano, uma vez que o espírito humano não está destinado à ciência pura, menos ainda à filosofia. Mas cabe reservar essa socialização para as verdades de ordem prática, para as quais foi feita. Nada tem a ver com o domínio do conhecimento puro, ciência ou filosofia. Repudiamos assim a facilidade. [...] nossa intuição é reflexão (BERGSON, 2006, p. 98-99).

Mediar o aprendizado intuitivo filosófico é mediar as condições para um retorno à percepção, que substitua o abstrato (conceitos) pelo real, a fim de que estudantes não deduzam um conhecimento de outro, mas criem novos problemas e novas explicações por meio da experiência com o movente. Intencionamos que exercitem sua capacidade de perceber, para ir das coisas aos conceitos, em um movimento inverso ao que lhe exigem ordinariamente. Assim se dá a experiência filosófica como experiência metafísica. É a metafísica do mundo no qual vivemos.

Discutiremos agora como mediar o retorno à percepção e à experiência com o movente, posteriormente abordaremos a mediação da criação de problemas e filosofias.

3.1.2 Mediar o retorno à percepção

Esta mediação contribui para que o estudante: Revivifique a capacidade de perceber o movente, atingindo as coisas a partir da própria experiência.

O retorno à percepção da vida tem como condição a intuição do nosso eu que dura e nos põe em contato com toda uma continuidade de durações. Intuir nossa duração nos leva, conforme pensou Bergson, a seguir a realidade e adotar o movimento da vida interior das coisas, nos fazendo transcender a nós mesmos. Neste sentido, nos leva ainda a retirar de nós mais do que possuímos e então criar na indeterminação/elaboração que é o tempo – o veículo da criação. Como o tempo é a própria duração, entendemos que criar é o mesmo que intuir: coincidir com o concreto, com o movente, o vivido, por um esforço de imaginação através do qual tomamos a intuição da nossa duração como modelo para conhecer e representar a duração exterior.

O retorno à percepção poderá ser oportunizado por momentos que propiciem ao estudante simpatizar consigo mesmo e entrar em contato com seu eu que dura – fundamental para que, subsidiariamente, entre em contato com a vida, ao sentir e viver a duração da realidade exterior a partir do mesmo movimento.

A ação docente deverá ter atenção especial às condições didáticas para favorecimento dessa experiência metafísica intuitiva, que proporciona o “elã vital”. Será preciso adotar ou elaborar recursos didáticos para estabelecer outro ritmo de aprendizagem, afinal, a intuição é árdua, requer tempo, concentração e paciência. A depender da criatividade docente, os recursos didáticos são ilimitados e a eles não encontramos restrições. Sejam eles quais forem, precisam quebrar a expectativa do estudante, assim como a rotina escolar, para dar vez à intuição da duração e introduzir uma nova cadênciia filosófica. Os recursos didáticos, nesse sentido, podem nos auxiliar a revivificar a capacidade de perceber o movente, entre os estudantes.

Mas quando falamos em quebra da rotina escolar, não estamos defendendo um simples emprego de objetos e recursos inusitados, falamos, insistimos, sobre romper a lógica de ensino e aprendizagem derivada de nossa inteligência – prevalente e algumas vezes opressora nas salas de aula. Não hesitamos em ir além de Bergson, embora através dele, para defender esta quebra como condição para a libertação da imposição conceitual, através da qual o contato do estudante com sua duração é priorizado, fazendo-lhe retornar à percepção do movente.

Essa não é uma tarefa fácil, Bergson diz que a metafísica antiga não conseguiu desenvolver uma filosofia da mobilidade, pelo contrário, por vezes se dedicou a problemas decorrentes da inteligência. O próprio Kant, criticando essa metafísica, teria caído no mesmo erro e desconsiderou a possibilidade de atingirmos o movente por meio da intuição.

Por isso não ambicionamos, na condição docente, mediar a criação de filosofias que sejam reconhecidas por terem suplantado as ideias dos filósofos e filósofas que marcaram a história. Mas, que tenhamos o compromisso de, em vez de nos limitarmos a manipular as palavras, nos darmos o direito, e a oportunidade aos estudantes, de atingir as coisas a partir de nossa própria experiência.

Para isso será preciso, além romper com nossa tendência à fixidez, com os conceitos enrijecidos, e, proporcionar momentos por meio dos quais os estudantes possam intuir a si mesmos e o movente, romper, também, com as questões prontas.

3.1.3 Mediar a criação dos problemas filosóficos

Esta mediação contribui para que o estudante: Crie problemas filosóficos, elaborando-os discursivamente por meio dos ziguezagues entre a expressão conceitual e o retorno à imagem

Seguiremos tratando do método intuitivo filosófico com uma das contribuições mais citadas entre as pesquisas recuperadas em nossa revisão bibliográfica, a de Gilles Deleuze (1925-1995), do livro Bergsonismo (DELEUZE, 1999, p. 7-26).

Deleuze (1999, p. 7-26) elaborou três (ou cinco) regras do bergsonismo. O autor afirma que a intuição é o método do bergsonismo: “um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia”. Intuição, para ele, “não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa”, há regras estritas para o método, que constituem sua precisão e seu rigor, e, que a fazem tão precisa, prolongável e transmissível em seu domínio, quanto a ciência no seu. Curiosamente, diz Deleuze, “a duração permaneceria tão-só intuitiva, no sentido ordinário dessa palavra, se não houvesse precisamente a intuição como método, no sentido propriamente bergsoniano”.

Solicitamos ao leitor certa atenção à crítica de Jonas Gonçalves Coelho (1998-1999) ao bergsonismo deleuziano. Para Coelho, ao estabelecer que a intuição não é um sentimento, uma inspiração ou uma simpatia confusa, Deleuze privilegiou o racional em detrimento do irracional, a intuição metódica frente a intuição no senso comum. Desconsiderou o fato de Bergson frequentemente se referir à intuição como simpatia e algumas vezes como faculdade irracional do conhecimento.

Não desejamos, trazendo Deleuze à discussão, nos esquivarmos do que construímos até aqui: da ideia de uma intuição filosófica possível a todos, mesmo antes de Bergson, mesmo sem ele, mas potencializada a partir do ensino e

aprendizado do método bergsoniano. Apresentamos Deleuze para que ele nos ajude a discutir a criação dos problemas filosóficos.

Na escola temos transferido aos estudantes um legado de problemas filosóficos que ainda esperam solução, tendo em vista as diversas contradições entre respostas, muitas vezes antagônicas, de escolas filosóficas distintas. E, como se filosofar fosse necessariamente partir destas questões, trazemos à sala de aula a proposta de examinar filosoficamente as respostas construídas pelos filósofos. Resta ao estudante, quando no exercício de sua autonomia, julgá-las (as soluções) verdadeiras ou falsas, quem sabe, corrigindo ou reelaborando as respostas. Mas, antes de transformos a eles a tarefa herdada de buscar a solução de problemas filosóficos pré-definidos, não caberia uma investigação para ver se vale a pena deixar aos jovens do nosso tempo o peso dessa tarefa mal resolvida no passado?

No entanto, se tratando de aprendizado filosófico, teríamos como saber se os problemas criados pelos estudantes são verdadeiramente filosóficos? Se Zenão, Platão e Kant enganaram-se (conforme Bergson aponta), como garantir que nós, na educação básica, filosofaremos sobre questões bem colocadas?

Apresentaremos as regras do bergsonismo, elaboradas por Deleuze (1999, p. 7-26) a fim de avaliar se é possível reconhecer um falso problema no ensino e aprendizado de filosofia.

Primeira regra: “[...] Aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas” (DELEUZE, 1999, p. 8). Regra complementar:

[...] Os falsos problemas são de dois tipos: “problemas inexistentes”, que assim se definem porque seus próprios termos implicam uma confusão entre o “mais” e o “menos”; “problemas mal colocados”, que assim se definem porque seus termos representam mistos mal analisados (DELEUZE, 1999, p. 10).

Segunda regra: “[...] Lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real” (DELEUZE, 1999, p. 14). Regra complementar da segunda regra: “[...] o real não é somente o que se divide segundo articulações naturais ou diferenças de natureza, mas é também o que se reúne segundo vias que convergem para um mesmo ponto ideal ou virtual” (DELEUZE,

1999, p. 20). Terceira regra: “[...] Colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo que do espaço” (DELEUZE, 1999, p. 22).

Poderíamos simplificar essas regras dizendo que, para Deleuze (1999, p. 7-26) são falsos os problemas que investigam a vida a partir daquilo que ela não é, como se houvesse algo fora dela, uma condição para que viesse a ser. Os problemas mal colocados, por sua vez, agrupam coisas que *diferem por natureza*, como se fossem apenas diferenças de grau. Por exemplo, o tempo espacializado e a eternidade: já que supor a eternidade a partir da espacialidade do tempo seria tentar resolver a questão do tempo a partir do espaço.

Achamos mais simples o bergsonismo do próprio Bergson, já que nos parece mais descomplicado entender que os falsos problemas têm origem na análise, operada pela inteligência. Muitas vezes são apenas questões de léxico, que visam apenas o ajuste de convenções através da reformulação dos discursos. Já os verdadeiros problemas, seriam aqueles decorrentes da intuição, do contato com a vida. Nos ziguezagues entre a expressão conceitual e o retorno à sombra da intuição, ou seja, entre a explicação operada com a linguagem e a imagem que resultou do contato entre o filosofante e o movente, se daria a construção conceitual desse problema e da sua solução. Num retorno imprescindível à imagem descida da intuição.

Deleuze chega a dizer que Bergson tem uma obsessão pelo *puro*. No entanto, ele pondera, afirmando que a própria experiência nos propicia mistos. Todos os falsos problemas decorreriam de “não sabermos ultrapassar a experiência em direção às condições da experiência, em direção às articulações do real, e reencontrarmos o que difere por natureza nos mistos que nos são dados e dos quais vivemos” (DELEUZE, 1999, p. 18).

Ao tratar do seu bergsonismo, Deleuze critica a aceitação dos problemas elaborados por outros sem uma devida avaliação por parte de quem os terá que resolver. Sendo assim, entendemos que nós, como professores de filosofia, conhecidos pela capacidade crítica e investigação profunda, deveríamos, também, tomar a responsabilidade de não perpetuar a aceitação de problemas sem colocá-los à prova. Para Deleuze, seria um preconceito social acreditar que o verdadeiro e

o falso concerne somente às soluções. Sobre esse preconceito, ele completa sem dispensar a escola da sua crítica:

Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobri- lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. [4] A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, “semidivino”, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros (DELEUZE, 1999, p. 9).

Se temos nos tornado e tornado os estudantes escravos dos problemas da tradição, ainda está em tempo de reivindicar a liberdade. Um falso problema nos afasta da vida, fazendo-nos construir discursos vazios.

Já um problema especulativo bem colocado, é resolvido. Pois a solução é criada imediatamente. Na metafísica:

[...] o esforço de invenção consiste o mais das vezes em suscitar o problema, em criar os termos nos quais este será posto. Posição e solução do problema estão bem perto aqui de se equivaler: os verdadeiros grandes problemas só são postos quando estão resolvidos (BERGSON, 2006, p. 55).

Deleuze diz que:

[...] o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual ele é colocado, das condições sobre as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. Nesse sentido, a história dos homens, tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, é a da constituição de problemas. É aí que eles fazem sua própria história, e a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade⁴. (DELEUZE, 1999, p. 9-10).

Logo, em vez de trazer os problemas para a sala de aula – o professor deverá criar condições para que sejam criados na experiência filosófica. A mediação

⁴ Deleuze (1999, p. 10) esclarece que “em Bergson a noção de problema tem suas raízes para além da história, na própria vida e no impulso vital: é a vida que se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema. A construção do organismo é, ao mesmo tempo, colocação de problema e solução.” Em uma nota de rodapé, Deleuze continua: “Segundo Bergson, a categoria de problema tem uma importância biológica maior que aquela negativa, de necessidade”.

da aprendizagem estará atenta para reconduzir os estudantes à intuição a fim de que não se deixem levar pela elaboração de falsos problemas que resultem dos raciocínios lógicos ou do prolongamento dos discursos. Se a intuição vem antes, é porque, de certa forma, esse contato gera uma imagem que já é resposta, mas é também uma sombra. Problemas e soluções filosóficas serão elaborados, discursivamente, se soubermos retornar à imagem.

Nossa metodologia não supõe que devamos propor aulas para avaliar os problemas filosóficos do passado através da argumentação. Aplicar o bergsonismo deleuziano de forma analítica, como uma avaliação da qualidade dos problemas, para nós é inapropriado. Deleuze nos faz defender, na verdade, uma atitude filosófica atenta aos problemas que estamos investigando.

Para concluirmos a discussão sobre os problemas filosóficos, respondemos à pergunta pela possibilidade de filosofarmos na sala de aula com os estudantes, sobre problemas filosóficos bem colocadas.

Um problema filosófico intuitivo bem-posto, para nós, é criado no contato com a intuição. Devemos mediar pedagogicamente o retorno dos estudantes à percepção. Tanto para possibilitar a criação de verdadeiros problemas, quanto para evitar a elaboração de falsos. Talvez não haja condição, diante das circunstâncias escolares, para acompanhar e mediar com perspicácia a criação filosófica dos estudantes. Nem todos discentes criarão problemas, nem todos irão expor suas ideias ao grupo, para colaboração e mediação pedagógica durante as aulas. Mesmo assim, acreditamos na importância dessa mediação, na medida em que oferece ao estudante a condição de, no contato com a vida, criar problemas autênticos e elaborar discursivamente sua solução. Essa, para nós, é uma experiência filosófica possível para a escola.

Mas um problema bem colocado também pode ter sido criado por outros filósofos. Nesse caso, partimos para uma nova discussão, a possibilidade de recuperar o fundo de uma doutrina filosófica no aprendizado de filosofia. Primeiro veremos os motivos que impedem o aprendizado filosófico atingir a imagem descida da intuição de outros filósofos, em seguida, como atingi-la.

3.1.4 Mediar a leitura de textos filosóficos para que os estudantes atinjam seu fundo, e não apenas sua forma

Esta mediação contribui para que o estudante: Atinja o fundo de uma doutrina filosófica ao se instalar no pensamento de um filósofo por meio da leitura, afastando o inconveniente do trabalho de comparação.

Refletir sobre as próprias palavras, delas extraindo os problemas, também as soluções, parece ser um hábito acadêmico da filosofia impregnado na escola. O hábito do raciocínio abstrato, do puro artifício dialético, que nos dá a ilusão de avançar ao deduzir conclusões de conhecimentos armazenados na linguagem, nos limita a filosofar sobre discursos, quando deveríamos atingir a vida.

Em 1911, quando Bergson escreveu “A intuição filosófica”, seria comum aos professores de filosofia realizar um trabalho de comparação – encontrar uma ordem nos textos filosóficos a partir da recomposição das ideias, tendo como parâmetro as ideias da época na qual o filósofo viveu. Não parece distante do que ainda parece ser o trabalho de grande parte dos professores de filosofia do nosso tempo.

Os docentes de filosofia competentes, no século XXI, compreendem as relações entre as ideias dos filósofos e a época histórica na qual registraram seus pensamentos; relacionam e contrapõem estas filosofias com as de outros filósofos; possuem grande habilidade em demonstrar aos estudantes como se deu o desenvolvimento das ideias filosóficas, ressaltando as disputas entre as escolas; resumem décadas, séculos, em esquemas curtos e de fácil assimilação (embora estejam muito limitados ao Ocidente, aos homens, aos brancos). Não é por acidente que o currículo de filosofia, embora esteja pautado em concepções de aprendizagem mais diversas, é traduzido ao longo do ano escolar em aulas sobre temas, problemas e conteúdos filosóficos elaborados no passado por filósofos legitimados pela academia. Não negamos que esses profissionais intuam e façam intuir, mas insistimos que a intuição cede lugar à inteligência quando a qualidade do docente é medida pela demonstração do acúmulo de capacidade de analisar filosofias.

Em um modelo pedagógico pautado neste trabalho de comparação, concluímos, exige-se que os estudantes tenham autonomia em construir seus próprios conhecimentos, desde que se submetam ao antigo, experimentando o jogo

de ideias filosóficas de forma crítica e autônoma. Mas ao invés de criar algo inteiramente novo, é provável que apenas comparem ideias e demonstrem capacidade de argumentar e defender soluções lógicas aos problemas agora conhecidos – assim não serão acusados de copistas.

Bergson não percebe limites apenas entre os professores de filosofia, mas estabelece uma dura crítica, de forma mais geral, à educação do seu tempo. Na segunda parte da Introdução de “O Pensamento e o Movente”, abre um importante parêntese para falar sobre educação. Defende que o quadro rígido das instituições faz a sociedade evoluir, mas é dever do homem de Estado modificar a instituição. Concordamos e repetimos o que já dissemos na introdução: os limites para o aprendizado entre crianças observados por Bergson no seu tempo e espaço, são igualmente impostos, não apenas às crianças, mas também aos jovens e adultos, em grande parte da educação básica de nosso tempo, de nosso país, em menor ou maior intensidade. Se estivermos convencidos de que nos encontramos em situação de fracasso escolar, não apenas por este motivo, mas também por ele, especialmente no que diz respeito diretamente ao ensino de filosofia, é nossa responsabilidade criar o novo.

Comparemos a realidade da educação para crianças, constatada por Bergson em sua época e vejamos se não se aplica, também, ao que nos passa na atualidade. Ele diz:

Um saber imediatamente livresco comprime e suprime atividades que só pediam para tomar o seu impulso. [...] Em qualquer matéria, letras ou ciências, nosso ensino permaneceu excessivamente verbal [...]. Expõem-se sobretudo resultados. Não seria melhor promover a iniciação nos métodos? Faríamos 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 próxima da natureza que o homem feito. [...] No entanto, por enciclopédico que seja o programa, o que o aluno poderá assimilar em termos de ciência já pronta reduzir-se-á a pouca coisa e será freqüentemente estudado sem gosto e sempre rapidamente esquecido. Nenhuma dúvida de que cada um dos resultados adquiridos pela humanidade seja precioso; mas este é um saber adulto e o adulto o encontrará quando dele precisar, se simplesmente tiver aprendido a buscá-lo. Cultivemos

antes na criança um saber infantil e guardemo-nos de sufocar sob um acúmulo de ramos e de folhas secas, produto de vegetações antigas, a planta nova que só pede para crescer (INT2) (BERGSON, 2006, p. 96-97, grifo nosso).

Para que o saber livreresco não tome o lugar do aprendizado dos métodos, as filosofias registradas discursivamente não devem estar presentes na aprendizagem filosófica apenas como objetos do trabalho de comparação. É preciso e oportuno compreender os textos filosóficos por meio da linguagem, mas não podemos pretender a aprendizagem de filosofia como um rearranjo simbólico de ideias antigas. O acesso aos livros, textos, vídeos (e *posts*), nos quais os filósofos registram suas ideias, podem ser de grande importância, desde que saibamos buscar, para além da forma simbólica, o fundo das doutrinas filosóficas.

Bergson afirma ser possível atingir, a partir da leitura das obras de filosofia, a sombra da intuição, o ponto onde se contrai a ideia, a simplicidade, a precisão que gerou toda a complicação da letra. Retomemos o método bergsoniano para compreender como aplicá-lo na educação básica.

Segundo o filósofo, temos dois meios de expressão, o conceito e a imagem (uma sobre fugidia da intuição). A imagem é a tradução da intuição, para a qual o filósofo sempre deve retornar no desenvolvimento de sua doutrina, em um esforço de ziguezagues feito de saídas (explicação) e retornos (imagem). Ela é potência, experiência do sentimento de impossibilidade e de certeza.

Para comunicar as imagens, o filósofo as traduz em expressões conceituais, exprimindo o novo através da linguagem, ou seja, através do antigo. Ao mesmo tempo, não limita-se ao antigo, já que o novo é criação e por isso originalidade. A expressão conceitual é a forma da doutrina, não é o seu fundo. Mas é possível, na medida em que nos instalamos no pensamento do filósofo, compreender o novo, recuperar a imagem.

Rubens Muríllio Trevisan diz que há várias formas de se estudar um sistema filosófico. A mais precisa consistiria em penetrar de forma gradual, por contato direto e prolongado, o pensamento do filósofo, instalando-se nas suas ideias e impregnando-se de seus sentimentos. Isso proporciona a intuição original, fonte de inspiração do sistema que o próprio autor não conseguiu exprimir por palavras e símbolos. Seria como vislumbrar uma imagem intermediária que acompanha o

pensamento do filósofo e está entre a intuição concreta do autor e suas abstrações/expressões conceituais (TREVISAN, 1995, p. 150-151). Nesse processo,

O filósofo jamais deve permanecer exterior a si mesmo, devendo a cada instante, a cada novo problema, tomar contato direto com a intuição. Tal deve ser também a marcha do ensino, para que o estudante penetre verdadeiramente o interior do pensamento filosófico (TREVISAN, 1995, p. 151).

Por isso lemos Bergson e realizamos um trabalho de comparação, mas buscamos, nesse processo, atingir a imagem, o ponto onde se contrai sua filosofia, a síntese. Lendo e relendo suas palavras, fomos cada vez mais nos afastando do texto escrito, nos afastando do inconveniente do trabalho de comparação e nos aproximando da vida. Agora, contagiados por ele e atentos ao movente, passamos a também criar.

O estudante pode atingir o fundo da doutrina de um filósofo a partir do estudo de sua obra. Uma mediação adequada poderá contribuir para isso. Mas sabendo da dificuldade e desinteresse inicial dos estudantes da educação básica em compreender um texto escrito por filósofos, avançaremos discutindo a possibilidade do professor atingir a imagem e transformá-la em recurso didático. Advertimos que, se o professor não se permite intuir, experimentar filosofar a partir da vida, não irá adiante.

3.1.5 Mediar a recuperação da imagem descida da intuição de um filósofo por meio de recursos didáticos, quando dispensada a leitura dos textos originais pelos estudantes

Esta mediação contribui para que o estudante: Atinja a imagem descida da intuição de um filósofo, quando traduzida em instrumento didático.

Propomos que a aprendizagem de filosofia por meio da experiência filosófica possa ser oportunizada pelo professor filósofo que ao intuir, cria e traduz a imagem que desce de sua intuição em recurso didático, sem desenvolvê-la em conceitos, preservando a simplicidade intuitiva do movente.

Bergson diz que imitando a atitude da sombra da intuição, que é a imagem, podemos rever, na medida do possível, o que o filósofo viu. Momento no qual a complicaçāo diminui e tudo se contrai num único ponto, do qual nos aproximamos, mas não atingimos.

Sabemos que professores não intuirão a todo tempo. Não há fôlego para a criação didática intuitiva de forma constante, mas ela precisa fazer-se presente para que o docente se aproxime deste ponto (que é fundo da doutrina filosófica), e então, transforme-o em recurso didático.

Espera-se, neste processo, que o instrumento didático seja a síntese do pensamento, a imagem, e possa contribuir para que o estudante atinja a sombra descida de uma intuição experimentada pelo filósofo estudado.

3.1.6 Mediar a discussão filosófica em sala de aula tendo em vista a criação de uma filosofia progressista

Esta mediação contribui para que o estudante: Coopere com a criação de uma filosofia progressista, expressando-se filosoficamente tendo em vista atingir a vida de forma colaborativa, junto aos que produzem o saber filosófico e científico.

Passamos adiante para o momento no qual os estudantes tentarão comunicar aos colegas e a nós as suas intuições. Bergson não fala em diálogo propriamente (ao menos em PM), mas defende uma filosofia progressista, que supere as divergências das escolas para voltar-se à experiência da mobilidade e criar o novo.

Reconhecemos a argumentação, a cooperação e a crítica existentes no diálogo de ideias filosóficas. Mas sabemos que nem sempre há disposição entre os filosofantes para a construção colaborativa de ideias. Falaremos a seguir como o pensamento bergsoniano se refere à argumentação, à cooperação e à crítica, quando trata da filosofia progressista.

Para Bergson uma crítica verdadeira a uma filosofia deveria voltar-se ao contato com a realidade e não alargar a linguagem. Esse retorno à intuição faria com

que os filósofos pudessem cooperar entre si, na busca da precisão. Ou seja, em vez de contrapor argumentos, operando apenas com recursos de linguagem. Deveriam atingir a vida e a ela retornar, juntos, para criticar ou defender ideias. Tomamos esse modelo para a comunicação das ideias em sala de aula.

Jovens gostam de se posicionar, desde que se sintam motivados – contamos que tendo intuído, sintam-se dispostos a tentar transpor a intuição para o discurso. Neste caso, o docente deve mediar a situação de aprendizagem para que o pensamento no diálogo não se torne uma reflexão de palavras, meramente artificial.

O momento deverá ser de cooperação e não de disputa. A discussão entre os estudantes, deverá ser reconduzida, sempre que necessário, ao movente, à vida, à própria cooperação. A necessidade dessa recondução se dará quando o diálogo se transformar em jogos linguísticos e competição.

Este método cooperativo será aprendido na medida em que os estudantes o experimentarem. Nem todos intuirão. Independentemente disso, será fundamental fomentar o diálogo, privilegiando o real.

Caso tenha atingido a imagem, a sombra, que não é clara, o estudante também enfrentará a dificuldade de transformá-la em discurso quando dele solicitado um texto, ou uma expressão simbólica. A comunicação, seja ela qual for, exigirá dele a transformação do contato com o movente em linguagem. O docente poderá, também, mediar esse processo – incentivando a cooperação e redirecionando pensamentos à vida.

O registro das ideias filosóficas pode ser elaborado em diversos formatos e suportes: textos, vídeos, desenhos, cartazes, etc. Lembrando que a expressão conceitual, descida da imagem e registrada, pode conter o fundo de uma ideia daquele que tocou o movente em uma experiência filosófica.

Consideremos que na educação básica ocorre o processo de aprendizagem da escrita e de outras linguagens, e nós, filósofas e filósofos, podemos contribuir com a construção desse aprendizado. Solicitar o registro das ideias pode favorecer a aprendizagem da expressão filosófica, necessária a cooperação progressista.

Será oportuno, ao professor, também intuir. O contato com a vida o ajudará a perceber quando o estudante estiver caminhando em direção à realidade, ou, quando estiver simplesmente aplicando palavras à vida. Sendo filósofo, será

possivelmente atingido pela força dos discursos que descerão da intuição dos discentes e não deixará o contato com o movente apenas aos estudantes. Bergson diz que a intuição nega, assim como nos dá a certeza – o docente será favorecido caso intua esse “sim” e esse “não”, para mediar o ambiente de aprendizagem.

Como a filosofia progressista não rejeita a ciência, pelo contrário, com ela coopera e aprende, o professor também poderá estimular a cooperação entre o desenvolvimento dos saberes filosóficos e científicos na escola. O cientista desenvolve a inteligência estrita e poderá atingir a matéria, a filosofia atinge o espírito e a participação das coisas materiais na espiritualidade. Metafísica e ciência, para Bergson, têm igual valor, podem tocar o fundo da realidade e pôr-se à prova uma da outra. Embora a ciência passe da intuição à análise, e a filosofia pretenda o retorno ao concreto. É oportuna uma parceria entre docentes no planejamento e aplicação das intervenções.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem intuitiva não é objeto de nossa pesquisa, mas pensar em metodologia do ensino nos leva sempre à reflexão dos passos de nosso caminhar docente: avaliação → planejamento → ação → avaliação. Por isso, chegamos à discussão dos processos avaliativos.

Não há como mensurar a intuição do filosofante ou como cobrar dele a criação filosófica nos termos bergsonianos. Mas é possível avaliar o impacto das intervenções pedagógicas na turma e conhecer parte do aprendizado individual, a fim de mediar com melhor qualidade a criação filosófica.

Para avaliar individualmente, é preciso conhecer a produção filosófica discente e observar o comportamento de cada estudante, fazendo-se presente nas intervenções durante a aula e sugerindo meios para aprimoramento do método filosófico.

A avaliação das informações registradas não deve ser a finalidade da produção estudantil, a finalidade da produção é a cooperação e a aprendizagem. Mas, sem dúvida, a produção simbólica facilita a avaliação do impacto das intervenções e a elaboração de meios didáticos para intervir na experiência filosófica

com os estudantes. Por isso, recomendamos que sejam criados meios para a expressão filosófica, possíveis de serem avaliados.

De igual importância é a disposição do professor para registrar, ao fim da intervenção, condições que favoreceram ou desfavoreceram a aplicação do planejamento de aula. Tudo, desde estrutura física aos recursos didáticos. Inclusive, o comportamento dos estudantes. É preciso avaliar e intervir, no que for possível e necessário, para que as próximas experiências sejam cada vez mais intensas e profundas.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: INICIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO MÉTODO FILOSÓFICO INTUITIVO BERGSONIANO

Dividiremos o relato de experiência em dois momentos: aquele em que descreveremos a intervenção filosófica, apresentando os dados a serem discutidos; e, a discussão, quando situaremos a filosofia de Bergson, filosofando sobre nossa própria experiência.

4.1 INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

Apresentaremos, nesta subseção, o desenvolvimento dos processos relacionados à aplicação da intervenção filosófica em sala de aula (diagnóstico, planejamento, ação e avaliação da aprendizagem).

4.1.1 Diagnóstico

A escola na qual foi realizada a intervenção filosófica pertence à rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Localizada na Várzea, em Recife, atende estudantes do bairro e bairros vizinhos. Não participa do conjunto de escolas de referência (que ofertam o ensino em horário integral ou semi-integral em Pernambuco), por isso oferece o ensino médio regular em um turno, podendo ser manhã, tarde ou noite, com uma aula de filosofia por semana (50 minutos).

Estando na rede estadual de ensino, o currículo de filosofia na escola pode ter como referência os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013) e os Conteúdos de filosofia por bimestre para o ensino médio (PERNAMBUCO, 2015), e nós, intervindo em uma escola da rede, poderíamos relacionar nossa intervenção a esse currículo. Entretanto, nos distanciamos da responsabilidade com estes documentos, optando por não nos guiarmos por eles, embora tenhamos citado expectativas de aprendizagens neles apontadas, por presumirmos a contribuição que daríamos à construção de alguns aprendizados através da experiência filosófica por nós proposta.

A maior parte das expectativas de aprendizagem e eixos temáticos do currículo pernambucano nos pareceu pertinente e oportuna à experiência intuitiva, pois não estabelece conteúdo fixo e destaca aprendizagens possíveis. E, mesmo sem citar o método intuitivo, encontramos abertura para o aplicarmos. Chamamos atenção para o fato de poucas vezes as expectativas serem antecedidas pelo verbo “analisar”. São mais comuns os verbos: reconhecer, compreender, descobrir, distinguir. Por exemplo: “Compreender a importância da Filosofia para entender criticamente a realidade”; “Perceber a relação entre homem e natureza”; “Distinguir interesses privados de interesses públicos”. Porém, o tratamento dado às expectativas de aprendizagem vai da ‘familiarização’ com os conceitos e temas, passando pela sistematização dos conceitos, à posterior consolidação e expansão dessa aprendizagem. Ou seja, prevê um percurso em que o estudante avance, durante o processo de escolarização nos três anos do ensino médio, até a fixidez conceitual – como se esta fosse a meta do aprendizado filosófico escolar. Ainda mais rígido é o arranjo posterior dessas expectativas de aprendizagem em um documento cujo objetivo é dividir conteúdos por bimestre, relacionando-os aos aprendizados. Ressaltamos ainda, o fato da divisão de conteúdos por bimestre ser pouco comprehensível e não ressaltar a conexão entre os conteúdos apresentados.

Não aprofundamos a discussão sobre as características do ensino de filosofia que nos antecedeu na escola, nem da relação deste com o currículo estadual, tanto por não termos subsídios contundentes para avaliar o primeiro, quanto pela pouca relevância desta relação para o planejamento de nossa prática. Embora eu mesma tenha ministrado parte das aulas de filosofia nesta unidade de ensino, por seis anos.

Orientados pela equipe pedagógica da escola, escolhemos trabalhar com uma turma do primeiro ano do ensino médio. A escolha se deveu à disponibilidade de horário e ao fato de ser uma turma que está iniciando no ensino de filosofia. Nunca havia ensinado filosofia ao grupo selecionado, mas a maior parte dos estudantes já me conheciam como professora que lhes ensinava história.

Os estudantes que participaram das nossas intervenções estavam em idade regular, salvo exceções. Alguns trabalham, mas a maioria não. Muitos eram alunos da escola desde o ensino fundamental e me conheciam. Isso não significa que os

conhecia em suas singularidades, tendo em vista a precariedade das relações pedagógicas estabelecidas em uma rotina escolar em que há mais de dez professores por turma e mais de quarenta estudantes matriculados em cada uma delas. Mas é possível dizer que havia uma relação estabelecida no passado, interrompida há um ano, quando houve minha saída da escola.

Não foi realizado um encontro com a turma para fins de diagnóstico, pois julgamos imprópria a aplicação de um questionário ou entrevista. Acreditávamos na possibilidade de, na intervenção filosófica, avaliarmos as oportunidades e dificuldades de trabalhar a aprendizagem intuitiva na turma.

Sabemos que o ensino de filosofia na turma escolhida, em 2018, ficou restrito a alguns encontros realizados por dois professores diferentes, e que, após um longo período sem aulas, assumiu a terceira docente, já ao final do ano. Os estudantes ficaram boa parte do ano sem professor da disciplina.

Identificamos, a partir dos registros nos cadernos dos estudantes e de suas falas, que o ensino de filosofia versou, entre o início das aulas e a nossa intervenção, sobre o que é filosofia, avançando através de um texto do livro didático cujo título é “A felicidade”.

Sabemos ainda que este livro foi selecionado pelos docentes da escola e distribuído aos estudantes em 2018, por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Trata-se da obra Fundamentos de Filosofia, escrita por Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes.

A docente que assumiu as aulas de filosofia da turma, formada em história, chegou à escola no IV bimestre, exatamente na época em que a intervenção pedagógica desta pesquisa seria realizada. A professora concordou com a atividade e foram disponibilizadas duas aulas para a intervenção.

4.1.2 Planejamento

A intervenção filosófica foi idealizada tendo como referência um planejamento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Heureka: Meios Heurísticos, Filosofia e Direitos Humanos, o Eureka, coordenado pelo Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão. A partir dele, criamos o planejamento intitulado “Das folhas

secas à planta que só pede para crescer", disponível no APÊNDICE A desta dissertação.

Do planejamento original, já experimentado pelo Grupo de Pesquisa, adaptamos os objetivos geral e específicos, assim como a avaliação, dando vez aos originados a partir da compreensão do método filosófico intuitivo bergsoniano. Outra mudança significativa e que por isso deve ser destacada de forma singular é a alteração da pergunta motivadora. Esperava que os estudantes saltassem da observação da manipulação de um objeto ao movente, atingindo a vida. E alterei a pergunta que originalmente era: "O que na vida é reversível e irreversível?" para "Qual das duas folhas define melhor a vida?". Essa foi uma mudança de grande impacto na atividade que a seguir relato.

Por não termos condição de avançar com a pesquisa em um projeto interdisciplinar, ou transdisciplinar, na escola, não construímos o planejamento em parceria com os demais docentes, embora defendamos a possibilidade da cooperação entre disciplinas escolares e saberes científico, artístico, matemático e filosófico.

Entre as mediações filosóficas pensadas por nós a partir de Bergson e já discutidas na seção 2 desta pesquisa, escolhemos trabalhar quatro: I. Mediar a inversão da direção habitual do trabalho do pensamento na escola; II. Mediar o retorno à percepção; III. Mediar a criação dos problemas filosóficos; IV. Mediar a discussão filosófica em sala de aula tendo em vista a criação de uma filosofia progressista.

Estas mediações contribuiriam para que os estudantes: I. invertessem a direção habitual do trabalho do pensamento, esforçando-se racionalmente contra a tendência de assimilar conhecimentos rígidos e de aplicar-lhes às coisas para satisfazer interesses; II. revivificassem a capacidade de perceber o movente, atingindo as coisas a partir da própria experiência; III. criassem problemas filosóficos, elaborando-os discursivamente por meio dos ziguezagues entre a expressão conceitual e o retorno à imagem; IV. cooperassem com a criação de uma filosofia progressista, expressando-se filosoficamente tendo em vista atingir a vida de forma colaborativa, junto aos que produzem o saber filosófico (retiramos o saber

científico desse objetivo por não termos construído a parceria com os demais professores da escola).

Selecionamos ainda “expectativas de aprendizagem” do currículo estadual. Aquelas que ajudaríamos, de certa forma, a desenvolver. São elas: Reconhecer a Filosofia no cotidiano; e, Compreender a importância da Filosofia para entender criticamente a realidade.

A partir da observação dos estudantes e leitura de seus textos, avaliaríamos a construção destes aprendizados, identificando se demonstraram: I. ter invertido o trabalho habitual da inteligência, atingindo a vida a partir da própria experiência, na elaboração dos discursos e problemas filosóficos; II. atitude colaborativa, não competitiva, nos diálogos em sala de aula e nas demais expressões discursivas; III. ter reconhecido a filosofia no cotidiano e a sua importância para entender criticamente a realidade.

4.1.3 Ação

No desenvolvimento da intervenção filosófica foram utilizadas duas aulas de 50 minutos, geminadas, que se estenderam das 10:20h às 12:00h, em novembro de 2017.

Cheguei à sala de aula antes dos estudantes. Organizei as bancas em formato circular, tentando tornar o ambiente mais agradável e propício à experiência filosófica. Ao centro, deixei uma mesa, que seria utilizada posteriormente para apoiar um jarro e uma muda de planta, chamada “Lírio da paz”, com a qual presentearia a turma. Os estudantes notaram a presença da flor, ainda no birô reservado aos professores, assim como a organização das cadeiras e mesas. Aos poucos, acomodaram-se.

Havia uma criança na sala, ainda de colo, que às vezes mamava e requeria atenção da mãe, uma das estudantes. Sua presença não era estranha aos demais estudantes e todos lidavam com naturalidade. Algumas meninas ajudavam nos cuidados com a criança, que não se contentava em ficar quieta, naturalmente.

Dois ventiladores barulhentos tentavam amenizar o calor, sem sucesso. Não deu certo tentar desligá-los, infelizmente, pois o funcionamento das máquinas

forçava os estudantes a gritarem para que fossem ouvidos por mim, assim como me obrigava a também abrir mão de um tom mais sereno na fala.

Me apresentei e conheci os estudantes novatos. Falei sobre a proposta de estar ali, enfatizando que se tratava de uma experiência filosófica a ser refletida para fins de pesquisa na Universidade. Eles perguntaram se copiariam, e relatavam cansaço por terem passado as aulas anteriores copiando (se referiam às cópias de textos da lousa para o caderno). Respondi que não e iniciei a aplicação do planejamento.

Etapa 1 – Escolha das folhas: A fim de evitar o deslocamento pelos corredores da escola, levei um saco com folhas colhidas em minha casa. Flores de fruteiras, arbustos e até mesmo de ervas com as quais de faz chá. Eles escolheram as folhas no saco, que passava de mão em mão, enquanto conversas isoladas sobre as folhas eram iniciadas. Tentavam descobrir as plantas a que tinham pertencido as folhas.

Etapa 2 – Desenho das folhas: Os estudantes receberam as folhas de papel, em branco, entregues a cada um individualmente. Após minha orientação, iniciaram o desenho das folhas com canetas e lápis. Não levei para a sala lápis de cor. Foi um momento de muita dedicação e silêncio. A maioria se esforçava para desenhar da melhor forma possível.

Esse momento favoreceu a quebra com o ritmo da turma, passaram a partilhar uma mesma atividade, com concentração e disposição ao novo que poderia vir.

Fotografia 1 – Estudantes desenham as folhas



Fonte: a autora

Etapa 3 – Destrução das folhas: Nessa etapa, solicitei que destruissem a folha (aquela colhida, não o desenho). Quando ouviram a orientação, os estudantes não tiveram atitudes uniformes. Uns não queriam destruir, mas os demais fracionaram o objeto de formas diversas.

A fim de estimular o recorte das folhas, peguei uma delas, cujo estudante teria apenas fissurado um dos seus lados e chamei a atenção dos demais estudantes perguntando: “Gente, essa folha aqui está destruída?”. Uns diziam: “sim”. Outros diziam: “não”. Ali começou a conversa sobre folhas que estavam ou não destruídas – uma questão que parecia ter se interrompido no prosseguimento da orientação à etapa 4, mas estava latente e retornaria em breve.

Etapa 4 – Reconstrução das folhas: Quando todos estavam convencidos de terem cumprido a orientação para destruição das folhas (estando elas como fossem), dei prosseguimento e pedi que, observando o desenho e tendo ele como suporte, reconstruissem as folhas. Foi assim que passaram a disputar com o ventilador para montar a folha da melhor forma possível. Não valia nota, não prometi nada a quem

conseguisse, mesmo assim, com determinação, mudavam de lugar e se esforçavam para conseguir restaurar a folha que antes esforçaram-se para destruir. Uns diziam ter conseguido, outros desistiram.

Etapa 5 – Relato do processo – Reflexão sobre a atividade: Tendo percebido condições para iniciar a etapa 5, fui lançando aos poucos as perguntas planejadas. Eram elas:

- a) Quem teve mais dificuldade?
- b) Quais as dificuldades?
- c) Quem teve mais facilidade?

Dialogando, identificamos em grupo quem teve mais dificuldade, quem teve mais facilidade, quem não tentou montar as folhas. Eles iam respondendo e apresentando os desempenhos com o objeto – aqueles que não geraram percepção do movente. Assim já esperávamos.

Continuando a atividade, passei às demais questões:

- d) Vocês conseguiram destruir a folha?
- e) Vocês conseguiram reconstruir a folha?

Ao lançar à turma a pergunta “Vocês conseguiram destruir a folha?” e discutir com a turma se a folha foi destruída, reconstruída, ou algo novo foi criado, o diálogo foi conduzido a um falso problema filosófico, que rendeu muito tempo e nos afastou do movente. Os estudantes tentavam, motivados pelas perguntas e pela empolgação dos colegas, descobrir se a folha era uma folha ainda, apesar da intervenção deles, ou não. O que era aquilo em que havia se transformado? A maioria dizia que as partes das folhas eram sim uma folha. Dando voz aos que pretendiam falar, fui deixando que opiniões diferentes pudessem ser colocadas.

Em pouco tempo eles perderam a referência das próprias folhas, referindo-se a abstrações, a uma essência imutável da coisa folha, embora não colcassem suas questões nestes termos/vocabulário.

No momento da intervenção, comprehendi a euforia das falas como uma competição de argumentos. Mas resgatando a experiência, em posterior reflexão, pude entender que não se tratava de um debate de ideias, apenas. O desejo de falar, responder e se colocar era motivado pela busca da resposta certa – como se ela existisse a priori. Às vezes as falas eram cooperativas e apontavam para a experiência com o objeto material, mas o pensamento metafísico sempre escapulia para a busca de uma certeza que acreditavam estar escondida por mim. Se não era uma competição de argumentos, tampouco estavam juntos criando o novo.

Em um dado momento, quando insistiam, diante de uma folha picotada, em dizer que aquela coisa ainda sim era uma folha, apelando a uma ideia de folha que se sobressai à experiência, eu centralizei os olhares em mim, esmagando a folha já fracionada entre minha mãos, triturando ao máximo. Espalhei os pedaços no chão e perguntei: “Ainda é uma folha?”.

Alguns repetiram que sim. Mas dessa vez havia mais olhares de dúvida, que apostas em respostas prontas.

Etapa 6 – Diálogo colaborativo impulsionado pela experiência metafísica: Apontei para uma folha inteira e para a possivelmente destruída e perguntei, finalmente: Qual das duas folhas define melhor a vida? Essa seria a pergunta motivadora, conforme planejamento, para que atingissem a experiência metafísica e se sentissem estimulados a dialogar filosoficamente.

Um dos meninos mais tímidos da turma respondeu de imediato. Disse que seria a folha picotada, pois nossa vida sempre teria algum problema. Alguns opinaram sobre o que o estudante mencionou, mas a discussão parou de render.

A turma demonstrava desinteresse e desejo de ir embora. Poucas turmas ainda estavam tendo aula, mesmo sendo horário escolar regular. Um estudante pedia para sair, pois ia trabalhar.

Talvez a pergunta tenha causado algum impacto neles. O aparente cansaço, pode ter sido angústia. A pausa em suas falas, pode ter acontecido por conta do tempo em que entraram em contato com a duração. Ou não – não há como ter certezas sobre. Discutiremos, na avaliação da aprendizagem, como a “Etapa 7-

Criação” nos apresentou experiências filosofantes intuitivas entre estudantes – contrariando a impressão momentânea da desmotivação filosófica discente.

Retornando ao momento em que eu não visualizava na sala de aula o ímpeto filosofante para o diálogo, naquele fim de turno, parti para a próxima etapa. Se não queriam falar, talvez pudessem escrever.

Etapa 7 – Criação: Combinei com os estudantes que responderiam a uma questão, enquanto eu plantaria para eles a flor que eu havia trazido como presente para a turma. Escrevi a pergunta na lousa e pedi que copiassem e elaborassem a resposta no mesmo papel em que haviam desenhado a folha.

Fui ao centro da sala e pedi que me dessem as folhas mais destruídas, assim o fizeram. Em posse delas, misturei-as à terra adubada, triturando-as ainda mais, quando possível. Eles perguntavam por que estava fazendo aquilo e juntos iam me ajudando a explicar como as folhas dariam vida à planta, tornando-se também adubo.

Seguindo a recomendação da senhora que me vendeu a flor, perguntei aos estudantes se teriam interesse em plantar brotos de pitangueira, nascidos próximo ao caule do lírio. Duas meninas se interessaram. Retirei as mudas e dei a elas.

Enquanto apoiava o lírio no jarro, eles respondiam a pergunta registrada na lousa e davam sugestões para o lugar onde deveria ficar a flor.

Quando finalizavam a atividade escrita, entregavam as folhas de papel, já em tom de despedida. Éramos a última turma na escola e como o corredor onde está situada é no centro das salas de aula, torna-se perceptível o fim do turno. Perguntaram se podiam largar quando finalizassem os textos, eu concordei.

Antes de sair, preocuparam-se com a planta. Uma estudante questionou: “Quem vai colocar água?”. Respondi: “Vocês. É um presente”. Eles passaram a se preocupar, então, com a segurança da planta, dizendo que outros estudantes quebrariam, ou roubariam a flor. Insisti que a planta ficaria na sala. Uma das estudantes, orientada pela fala de vários colegas, escolheu o lugar da planta e escreveu no jarro “1º ano A”.

Acrescento que dias depois fui à escola – a planta estava na sala de aula, intacta e cuidada. A diretora, que não filosofou conosco, comentou: “[...] sua planta

sobreviveu". A planta não era minha, por isso estava viva. Enquanto ali permanecer, marcará a presença da filosofia no ambiente.

4.1.4 Avaliação da aprendizagem

Ao elaborarmos os objetivos de aprendizagem (geral e específicos), sabíamos que não teríamos como avaliar objetivamente a criação ou não, dos aprendizados pelos estudantes. Mas é preciso avaliar, se desejamos contribuir com a mediação da criação filosófica estudantil. Assim fizemos, desenvolvendo critérios avaliativos que nos facilitassem perceber se os estudantes atingiram os objetivos, ou não.

Nosso objeto principal de avaliação foi um registro textual solicitado aos vinte e nove estudantes presentes, na última etapa da experiência filosófica. Eles escreveram a partir da seguinte provocação: "Registre os aprendizados reflexões, interesses e questões surgidos a partir da aula".

Em alguns momentos, nesta avaliação, também faremos referência às falas e comportamentos dos estudantes – igualmente levados em consideração para avaliarmos a aprendizagem.

Apresentaremos respostas escritas no formato de imagens (aqueles às quais nos referirmos especificamente), aderindo a elas, como título, uma transcrição dos textos.

Esclarecemos que, quando transcrevermos os textos dos estudantes, evitaremos repetir erros de escrita que dificultariam o acesso à informação. Não se trata de uma correção, mas de trazer ao leitor a minha compreensão do que fora dito pelos discentes. O leitor, caso deseje, poderá abrir mão da transcrição e consultar a reprodução do texto original, a imagem.

4.1.4.1 Demonstrar ter invertido o trabalho habitual da inteligência, atingindo a vida a partir da própria experiência, na elaboração dos discursos e problemas filosóficos

Dos vinte e nove estudantes participantes, treze trouxeram à discussão elementos da vida, demonstrando a possibilidade da experiência ter contribuído com a intuição filosófica.

A resposta a seguir é de uma menina. Nota-se o impacto da experiência filosófica, que atravessou o objeto folha em direção à reflexão sobre “o que uma destruição é capaz de fazer com o ser humano”.

Imagen 1 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 01, onde ela escreve: “Eu aprendi que nada pode ser reconstruído depois de uma destruição, por que não será como antes. Isso me fez refletir bastante. Gostaria de saber: o que uma destruição é capaz de fazer com o ser humano?”

*Eu aprendi que nada pode ser
reconstruído depois de uma destruição
por que não sera como antes isso
meu me reflete bastante.
gostaria de saber o que uma destruição
é capaz de fazer com o ser humano?*

Fonte: a autora.

Também chamou minha atenção a fala de duas colegas, que sentam sempre juntas. São estudantes dedicadas e não costumam copiar atividades uma da outra. A resposta parecida pode revelar cooperação entre as duas, como se antes tivessem falado sobre o assunto e concordado com parte da compreensão. Sobre a cooperação, será abordada no segundo critério avaliativo.

Elas disseram, respectivamente:

Imagen 2 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 02, onde ela escreve: "Por que as pessoas sentem prazer em destruir as plantas/folhas? Qual o sentido da destruição? Se as pessoas sentissem nelas a destruição que causam às plantas/folhas, será que elas ainda continuariam?"

Por que as pessoas sentem prazer em destruir as plantas/folhas?
Qual o sentido da destruição?
Se as pessoas sentissem nelas a destruição que causam às plantas/folhas, será que elas ainda continuariam?

Fonte: a autora.

Imagen 3 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 03, onde ela escreve: "Por que as pessoas sentem prazer em destruir as folhas? Qual o sentido disso e por que elas fazem isso? Depois que você destruiu uma folha o que sobrou dela? Porque é desgastante ver uma pessoa destruir uma folha?"

- Porque as pessoas sentem prazer em destruir as folhas? Qual o sentido disso e porque elas fazem isso?
 - Depois que você destruiu uma folha o que sobrou dela?
 - Porque é desgastante ver uma pessoa destruir uma folha?

Fonte: a autora.

Suas falas apresentam o contato mais direto com o processo de destruição, uma delas afirma, inclusive, o desgaste em presenciar “uma pessoa destruir uma folha”. As questões encaminham o filosofar para noções de ética, ao abordarem o ser humano que destrói e abrir caminho para a reflexão sobre a alteridade e outras inúmeras possibilidades filosóficas.

Outra estudante, muito tímida por sinal, atingiu as dificuldades da vida. Ela disse:

Imagen 4 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 04, onde ela escreve: “Eu aprendi que nas nossas vidas tem altos e baixos e não foi por que tirou algo da gente que a nossa vida acabou. Temos que continuar lutando, que a vida nos dará em dobro”.

Eu aprendi que nas nossas vidas
tem altos e baixos e não foi
porque tirou algo da gente que a
nossa vida acaba. Temos
que continuar lutando que a
vida nos dará em dobro.

Fonte: a autora.

Apresento agora, parte da resposta de uma menina, que a partir da folha conseguiu atingir a singularidade e temporalidade da vida humana. Ela diz, inclusive, ter aprendido com “a professora” e a “sala” - reconhecendo o processo cooperativo que defendemos. Esse aprendizado não foi dito durante a intervenção. Acreditamos, portanto, que tenha sido criado por ela a partir de sua própria experiência filosófica, da qual os colegas e professora fizeram parte.

Imagen 5 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 05, onde ela escreve: "Eu aprendi com a professora e a sala que uma folha que desenhamos e a verdadeira, tipo a folha verdadeira, tem a sua boniteza, sua personalidade, igual os seres humanos. Como uma planta (ou folha) morrem, nós seres humanos também morremos. E tipo, desenhamos destruímos a folha e depois tentamos reconstruir. E a pergunta foi: "ela picada ou destruída, continua sendo uma folha?". Sim, continua sendo uma folha. Por mais que ela tenha sido maltratada ou outro tipo de coisa, ela ainda tem a sua importância. [...] Ela só ela não está inteira como ela era antes, mas continua sendo uma folha. E essa aula foi bem interessante aprender refletir isso."

Eu aprendi com a professora e a sala que uma folha que desenhamos é a verdadeira, tipo a folha verdadeira bom ela tem a sua boniteza sua personalidade igual os seres humanos como uma planta (ou folha) morremos seres humanos também morremos. E tipo desenhamos destruímos a folha depois tentamos reconstruir e a pergunta foi "Ela picada ou destruída continua sendo uma folha?" Sim, continua sendo uma folha por mais que ela tenha sido maltratada ou outro tipo de coisa ela ainda tem a sua importância só que ela só não está inteira como ela era antes mas continua sendo uma folha. E essa aula foi bem interessante aprender e refletir isso.

Fonte: a autora.

Os demais estudantes destacaram que “depois que algumas coisas são destruídas, nem sempre é possível consertar”, ou que “destruir é bem fácil, mas reconstruir é bem difícil”. Essas foram as respostas mais comuns. Uma estudante chegou a comparar a folha seca e quebradiça com a vida. Lembraram ainda de uma reflexão ocorrida durante o debate: “se a destruição faz parte, ou não, da vida”. Houve ainda um relato sobre um aprendizado atitudinal, de uma menina que diz ter prendido a amar mais a natureza.

Seguiremos apresentando os discursos dos estudantes que não demonstraram aproximação da vida na elaboração dos textos e problemas. Dividirei as respostas em quatro grupos: o dos que não responderam a atividade; o que não ultrapassou o objeto folha nas respostas; o que enfatizou as dúvidas surgidas, ou falsos problemas; o que percebeu a falsidade da questão sobre a destruição da folha.

O primeiro grupo, formado por cinco estudantes, não respondeu a atividade. Eles entregaram apenas as folhas desenhadas e a pergunta copiada. Pelo menos três deles foram participativos durante a intervenção, se posicionando, questionando, desenhandando e reconstruindo a folha. Apenas não responderam.

O segundo grupo respondeu, mas não ultrapassou o objeto folha nas suas respostas. O formamos com três estudantes. Um disse que aprendeu bastante sobre folhas, o outro relata ter aprendido que, quando se destrói uma planta, não se consegue recuperá-la, a terceira revelou atenção à atividade e concentração nas etapas “1 – Escolha das folhas” e “2 – Desenho das folhas”. Entretanto, não demonstrou, no texto, a relação dessa experiência com o movente. Ela escreveu da seguinte forma:

Imagen 6 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 06, onde ela escreve: “Eu aprendi que as folhas, quando é toda picada, não se parece mais com uma folha inteira. Também aprendi a ver os detalhes das folhas. Tem algumas verdes e umas amarelas, que já estão velhinhas.”

Eu aprendi que as folhas quando é todo picada não se parecem mais com uma folha inteira. Também aprendi a ver os detalhes das folhas, tem algumas verdes e umas amarelas que já estão velhinhas.

Fonte: a autora.

Sigamos para o quarto grupo, que destacou as dúvidas e questões surgidas durante a aula, dúvidas estas que não foram criadas, nem surgidas a partir do contato com a vida. Trata-se da discussão se a folha seria destruída com o fracionamento empregado pelos estudantes, ou não. Uma estudante registrou as etapas realizadas, destacando a dúvida que desafiou a turma e a ausência de uma resposta:

Imagen 7 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 07, onde ela escreve: “Ficamos na dúvida entre se era folha ou não, a partir do momento em que ela estava destruída. Essa pergunta deixou todos na dúvida e eu ainda não sei a resposta”.

R= Ficamos na dúvida entre se era folha ou não a partir do momento em que ela estava destruída, essa pergunta deixou todos na dúvida e eu ainda não sei a resposta.

Fonte: a autora.

O texto a seguir é de uma menina que tentou saber minha opinião, ou a resposta certa ao desafio que insistiam em resolver – no que diz respeito à possível destruição da folha. Tendo visto condição para dialogar comigo de forma mais particular, ela relatou ter estudado sobre a felicidade com outra professora de filosofia e me pediu uma resposta à pergunta: “O que é felicidade?”. Respondi que não sabia a resposta certa, mas perdi a oportunidade de perguntar se ela já teria experimentado a felicidade. Na minha resposta, destaquei a existência de uma multiplicidade de ideias sobre a felicidade na história da filosofia e a possibilidade de, ela mesma, criar uma resposta.

Quanto à atividade proposta, ela respondeu:

Imagen 8 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 08, onde ela escreve: “Será que uma folha, depois de destruída, continua sendo uma folha? Essa foi a pergunta mais abordada na aula, e é uma pergunta que eu ainda não sei a resposta”.

Será que uma folha, depois de destruída continua sendo uma folha?

Essa foi a pergunta mais abordada na aula, e é uma pergunta que eu ainda não sei a resposta.

Fonte: a autora.

No total, seis estudantes enfatizaram esta dúvida, a curiosidade ou a ausência de uma resposta. Entre as questões colocadas, cito: “Depois de destruída, ela ainda é uma folha?”; “Quando uma folha é destruída, ela ainda continua sendo uma folha?”

Finalizo o grupo, com a resposta de uma estudante, que experimentou o espírito inquieto:

Imagen 9 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 09, onde ela escreve: “Uma experiência muito interessante, pois fez ter muitas curiosidades, querer procurar mais sobre, e isso faz com que tenha mais e mais perguntas.”

Uma experiência muito interessante, pois fez ter muitas curiosidades, querer procurar mais sobre, e isso faz com que tenha mais e mais perguntas.

Fonte: a autora.

Por fim, chego ao último grupo, uma dupla, e destaco a resposta de uma estudante que se posicionou durante a intervenção filosófica, e que não se deixou envolver pelo falso problema filosófico. Para ela foi mais simples perceber que os fragmentos de folha não são a folha, embora sejam fragmentos dela. Ela escreveu:

Imagen 10 - Reprodução de texto elaborado pela estudante 10, onde ela escreve: “Reflexão sobre algo que foi destruído. Se o que foi destruído continua sendo o que era, ou não. Se a folha deixa de ser folha, se ela for destruída. Na minha opinião, ela não continua sendo folha se for destruída. Todas as suas características foram embora. Se cortarmos um braço do nosso corpo, o braço não é o corpo, o braço é um membro. A folha destruída não é uma folha, são fragmentos de algo que um dia foi folha”.

Reflexão sobre algo que foi destruído. Se o que foi destruído continua sendo o que era ou não. Se a folha deixa de ser folha se ela for destruída. Na minha opinião ela não ~~é~~ continua sendo folha se for destruída, todas as suas características foram embora. Se cortarmos um braço do nosso corpo, o braço não é o corpo, o braço é um membro. A folha destruída não é uma folha, são fragmentos de algo que um dia foi folha.

Fonte: a autora.

Um estudante, que chamamos de “estudante 11”, elogiou a resposta da “estudante 10”, explicando que concordava com sua fala.

4.1.4.2 Demonstrar atitude cooperativa, não competitiva, nos diálogos em sala de aula e nas demais expressões discursivas

Percebemos que durante os diálogos em sala muitos estudantes demonstraram interesse em descobrir uma resposta para a questão da folha ter sido ou não destruída. Mas não havia ali uma argumentação no sentido de enfrentar o problema com justificativas que fossem mais ou menos interessantes que a dos colegas. Geralmente se reportavam a mim, como seu eu detivesse a resposta e pudesse validar ou corrigir suas falas. Eles queriam acertar a solução do problema e não disputar argumentos, de qualquer forma, exploravam um jogo de palavras que não pude evitar – embora tenha tentado direcioná-los à experiência com a duração. Outras poucas falas, mais autênticas e de maior contato com o movente e com o que há de espiritualidade nas coisas, traziam elementos da vida.

Supomos que as falas sobre a vida, trazidas à discussão por alguns estudantes, foram capazes de contagiar outros a avançar dali para outras questões filosóficas, registradas nos textos recebidos.

A experiência de cooperação foi percebida: no discurso das estudantes 2 e 3, que pareceram ter compartilhado ideias; no texto da estudante 5, que disse ter aprendido com a professora e a sala; e, nas palavras do estudante 11, que elogiou a resposta de sua colega, com ela concordando ao apontar a experiência com a folha.

Ou seja, houve atitude colaborativa e não competitiva nos discursos, mas não o tempo todo e não somente falas colaborativas. Nos pareceu um início favorável ao desenvolvimento de outras atividades análogas.

4.1.4.3 Demonstrar ter reconhecido a filosofia no cotidiano e a sua importância para entender criticamente a realidade

Como prevíamos, a intervenção contribuiu com a aprendizagem prevista nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), selecionados por nós para somarem-se aos objetivos específicos da intervenção.

Assim entendemos, pelo fato de boa parte dos estudantes filosofaram sobre a vida, criando filosofias a partir da duração. O fizeram por não aplicar conceitos às coisas. Construir sentidos virando às costas para o senso comum ao confiar no contato direto com a duração, para nós, é entender criticamente a realidade e também é reconhecer a filosofia no cotidiano.

4.2 DISCUSSÃO

Nesta subseção discutiremos se iniciamos os estudantes no método filosófico intuitivo bergsoniano – o objetivo geral desta pesquisa. A avaliação da aprendizagem já antecipou nossas impressões acerca das experiências discentes, esclarecemos, portanto, que avançaremos situando a filosofia de Bergson, bem como sua adequação para a intervenção relatada.

Os resultados do processo avaliativo nos fazem considerar que nem tudo o que fora intuído foi dito. Nem todos que intuíram quiseram dizer. Nem todos intuíram. Nem tudo dito, foi intuído. Por fim, nunca conheceremos a intuição que possam ter atingido.

Acreditamos, ainda assim, que pudemos nos aproximar do fundo da experiência filosófica dos que a traduziram em discurso e tendemos a concluir que alguns estudantes intuíram a vida filosoficamente por meio do contato com o movente, experimentando o método intuitivo filosófico bergsoniano. Pois, quando os estudantes falaram sobre sentidos da vida e do ser humano de forma autêntica, todos sem respaldos conceituais, o fizeram, acreditamos, por terem traduzido as suas experiências com a realidade concreta, rejeitando o conhecimento pronto e a comodidade.

Não nos interessa aqui, discutir a quantidade da produção discente. A experiência filosófica que propomos é qualitativa e não quantitativa. Queríamos que os estudantes “revivificassem” a capacidade de perceber, e sabemos que, em certa medida, atingiram esse objetivo.

Se a experiência reconduziu o espírito para a duração real, para a vida intuitiva, isso para nós é experiência filosófica. É a metafísica do mundo no qual vivemos, que vira às costas para o pensamento usual, aquele que parte da

imobilidade para preparar nossa ação sobre as coisas. Uma filosofia simples, que ilumina a realidade.

E esse contato direto com o movente é prenhe de revelações. Por isso a aula, sendo cronologicamente finita, não é suficiente para a elaboração discursiva que desce do contato com o movente. A experiência filosófica escolar, com seus limites, apenas contribui com o contato e com “elã”.

A intuição, que não dura, por se dar em um só golpe, indivisível e simples, requer tempo e paciência, um constante retorno à imagem, para que aos poucos converta-se em linguagem e problema filosóficos.

Em relação à criação de problemas filosóficos, nos surpreenderam os estudantes que apresentaram questões filosóficas relacionadas à vida. Mas, aprendemos com Bergson, “os verdadeiros grandes problemas só são postos quando estão resolvidos” (INT2) (BERGSON, 2006, p. 55). Neste caso, entendemos que os verdadeiros problemas não apenas resultam da imagem descida da intuição, mas se constroem como símbolos nos ziguezagues entre o contato com esta imagem e a tentativa de dizer o que fora atingido.

Não esperávamos, portanto, que a criação e resolução dos problemas ocorressem na primeira aula de aprendizado do método. Pelo contrário, estamos satisfeitos com as questões sobre o que há de espiritual na vida, apresentadas pelos estudantes. Trata-se de uma primeira experiência, com potencial para o desenvolvimento filosófico, desde que aprendido o método pelo qual retornamos à intuição. Com o tempo, a iniciação ao método pode proporcionar o aprendizado das maneiras pelas quais os problemas são desenvolvidos. Trata-se de uma competência que se aprende experimentando, filosofando em contato com a vida.

Apesar destes, outros estudantes não se aproximaram da criação de problemas filosóficos, ou se apropriaram de uma falsa questão, por achá-la intrigante. Podem ter preferido repetir a indagação pronta, por quererem acertar e não confiarem em suas próprias intuições. Ou, podem ter sido seduzidos pela ausência de resposta.

Conforme Henri Bergson (2006, p. 183-234) (IM), tendemos a considerar mais clara a ideia que nos serve e ainda, a conhecer a realidade de forma prática,

aplicando conceitos às coisas. Assim os estudantes fizeram quando prolongaram suas falas sobre a folha ter sido, ou não, destruída.

A tendência à fixidez efetivou-se de tal forma, que mesmo vendo o fracionamento da folha, os estudantes insistiam que os pedaços de folha eram folha. Conduziam a si próprios às questões da imobilidade, buscando apoios firmes e concepções estáveis. Falavam da realidade experimentada como se estivessem acima do tempo, fora daquilo que nossos sentidos e nossa consciência percebem.

Insistir que o pedaço de uma folha é ainda uma folha corresponde a uma construção hipotética, que pretende negar o vivido e substituir a experiência por um extrato fixado, ressequido e esvaziado.

Estabeleceram-se, por um bom tempo, no desconhecimento da novidade radical, dedicados a resolver problemas metafísicos mal postos. Preferiam conceber, em vez de perceber a mudança ocorrida e os atributos positivos do tempo. Buscavam a abstração e a inércia.

Não estavam de todo errados, pois havia algo da folha em suas partes. Entretanto, apesar de terem sido capazes de negar a destruição, não perceberam a transformação. O pedaço de uma folha é algo novo.

Percebemos que este trabalho de análise, para o qual dedicaram-se, avança com facilidade se dermos abertura. Através dele os estudantes buscaram exprimir a coisa em função daquilo que ela não era, identificando o que a coisa percebida tinha em comum com outras, mas não o que lhe era próprio e constituía sua essência.

Como o raciocínio de ideias abstratas prevalece no ambiente de aprendizagem em que experimentamos filosofar, foi exigida de mim uma atitude filosófica intuitiva, capaz de criar condições para que os estudantes retornassem ao concreto e também intuissem. A minha decisão de fracionar ainda mais as folhas e espalhá-las na sala, resultou de uma intuição desta natureza.

Ao intuir a negação do caminho que seguiam, tentei redirecionar as mentes, e sei que ao verem as folhas tornarem-se quase pó, algo mudou. Se não conseguiam dizer o que era o novo, ao menos duvidavam que ainda era o mesmo: uma folha. Os que insistiam em determinar o novo como folha, não transportaram essas certezas para seus textos, nos quais registraram parte do aprendizado.

Além disso, antes e durante o registro de suas ideias, os estudantes me observavam pegar as folhas que mais sofreram a tentativa de destruição e utilizá-las para misturar à terra com a qual mudei a planta para o jarro (o presente que trouxe para a turma). Terra adubada, pedaços de folhas e planta agora misturavam-se no centro da sala sob os olhares dos filosofantes.

Talvez por isso, ao escreverem, nos apresentaram novas formas de pensar e não reproduziram as tendências deste diálogo: não tentaram partir de um conceito fixo para surpreender o movente; não defenderam a instantaneidade. Se restou a reprodução das questões falsas, ao menos não repetiram as certezas da imobilidade em seus textos. E muitos, contrariando a impressão que tive em relação à disposição discente para filosofar durante a intervenção, demonstraram ter se aproximado da duração em seus discursos escritos.

Acreditamos ter conseguido, portanto, contribuir com o aprendizado da inversão do trabalho habitual da inteligência, mediando a experiência para que não seguissem a tendência à fixidez e à aplicação de conceitos prontos à vida.

Esperávamos que essa inversão fosse refletida no diálogo filosófico, pensado para um momento específico da aula (embora soubéssemos da ausência de condições para escutar a todos e aprofundar a discussão, e, da dificuldade para traduzir intuições em falas). Não ocorreu como planejávamos.

Este diálogo, para nós, seria motivado por uma pergunta, que no planejamento original, desenvolvido pelo Eureka, seria: “O que na vida é reversível e o que é irreversível?”. Mas, diante da possibilidade de experimentar, resolvi perguntar algo diferente, uma questão mais próxima da vida, que não desse abertura às discussões sobre a materialidade.

Pensei que a metafísica seria diretamente atingida, caso perguntasse aos estudantes: “Qual das duas folhas define melhor a vida?”. Pensei ainda que os estudantes perceberiam facilmente a resposta desta pergunta. Afinal, nenhuma das duas folhas representa a vida, nem a inteira, nem a fracionada, pois a vida não é imóvel, a vida é movente. Mas não foi o que aconteceu e a pergunta não originou debates mais profundos sobre a duração.

A minha pergunta não era falsa apenas pela resposta não ser uma folha ou outra, ela era falsa por prever uma resposta: a identificação da inconsistência da

pergunta. Eu, obviamente, não identifiquei essa falsidade antecipadamente. Foi durante a experiência, quando lancei a questão para a turma, que percebi sua irrelevância. Não apenas pelo comportamento dos estudantes, mas como filósofa. Algo me dizia que aquele caminho estava errado. A intuição nos faz negar – e eu entendi que aquele caminho não atingiria o movente. Por isso, enquanto os estudantes se posicionavam, eu sabia que estávamos errados, que estávamos nos desviando da vida.

A pergunta original, desenvolvida pelo Eureka, me parece ainda a mais adequada, pois não requer a abstração, pelo contrário, estimula o contato direto com a vida. Percebo, ainda, que não é a oposição sobre o que é “reversível” ou “irreversível” que a torna potencializadora. A pergunta sobre os opostos (reversível e irreversível) também guarda falsidade, afinal, o que é espiritual não é reversível, é sempre irreversível (embora preserve o passado que se consubstancia com o presente).

O potencial da pergunta está na capacidade de transportar nosso espírito ao movimento pelo qual se intui o que é espiritual e metafísico. Ela proporciona que o espírito se instale na realidade móvel. Provoca o ímpeto, ao lançar os estudantes da sua duração à realidade. Não se trata de uma metáfora. O trabalho com as folhas é a imagem do movente, tudo está ali. A mediação docente visa facilitar que o espírito seja transportando ao que há de espiritual na realidade, e a pergunta motivadora nos parece adequada a esse propósito.

Talvez a pergunta possa ser: “O que na vida é irreversível?”, e o momento mais adequado para lançá-la à turma seja aquele em que não conseguiram montar as folhas partidas. Mas não temos experiência dessa possibilidade para compararmos, nem sabemos se nos casos de experiência metafísica cabe comparação.

Está claro para nós, que a pergunta deve acontecer após mediações que proporcionem o contato entre o estudante e o seu eu que dura. E o trabalho manual com as folhas, assim como o ato de desenhar, contribuem com esse propósito, proporcionando a eles um tempo de silêncio e concentração, por meio do qual podem olhar com maior atenção as coisas e eles mesmos que operam o processo. Depois de experimentar a tentativa de destruição e reconstrução, de ver o que é

espiritual na matéria, finalmente, podem avançar para atingir o que segue aquele mesmo movimento – a duração. Ver, finalmente, o que na vida é irreversível (a pergunta que não fizemos) e não, qual das folhas representa melhor a vida (pergunta que lança o olhar mais para a folha, que para a vida).

Queríamos que os estudantes se aproximassesem do que Bergson chamou de movente, duração, tempo – tudo estava ali, naquilo que era espiritual durante o processo de transformação da folha. Chamaríamos esse momento de meditação, se não precisássemos discutir um novo conceito.

Nos anima o fato de, mesmo envolvidos com falsas questões, mesmo eu tendo escolhido uma pergunta motivadora irrelevante, os estudantes terem negado a imobilidade ao escreverem. Em suas respostas não impuseram a regra ao irregular – nenhum deles. Entre os que responderam, a maior parte trouxe elementos da vida e demonstrou o contato com a realidade a partir da experiência filosófica.

A escrita nos pareceu fundamental ao aprendizado da cooperação, já que a criação de uma filosofia progressista, passa pela capacidade de expressar-se filosoficamente tendo em vista atingir a vida de forma colaborativa, junto aos que produzem o saber filosófico.

Não percebi a cooperação filosófica no diálogo, pelos motivos que já mencionamos – relacionados ao fato da pergunta motivadora não ter animado uma discussão metafísica. Por isso, entre as atitudes que favoreceram a construção de uma filosofia progressista, se destacou o registro escrito. A escrita, assim como os momentos das falas nos diálogos, dá voz aos estudantes, proporcionando que se expressam e tentem fazer-se compreendidos.

Em outras experiências esse registro filosófico poderá ser levado à comunidade escolar em forma de “posts”, “podcasts”, cartazes, livros e outros instrumentos de socialização da produção filosófica que impulsionem a discussão originada da vida.

Além disso, o texto escrito pelos estudantes foi indispensável para a compreensão da intervenção. Na sua leitura pude perceber a potência da atividade realizada.

Por fim, ressaltamos que a intervenção filosófica relatada demonstrou como as aulas de filosofia podem contribuir com a aproximação dos estudantes daquilo

que há de espiritual na vida, a partir da iniciação ao método intuitivo bergsoniano. Os resultados atestam a possibilidade de uma experiência metafísica do mundo em que vivemos, impulsionada por intervenções filosóficas nos ambientes de aprendizagem, que invertam a direção habitual do trabalho do pensamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar, para nós, é aplicar meios tendo em vista a construção de aprendizados. E embora reconheçamos que nem todos os estudantes tenham se aproximado dos objetivos pretendidos, muitos demonstraram ter se aproximado daquilo que há de espiritual na vida, motivo pelo qual, concluímos, alguns estudantes foram iniciados no método filosófico intuitivo bergsoniano.

Em relação aos objetivos específicos desta pesquisa, concluímos: I. O método filosófico intuitivo bergsoniano é fundamentado em nove princípios e defende a possibilidade de atingirmos precisamente a realidade, desde que invertamos a direção habitual do trabalho do pensamento, para irmos da experiência metafísica à criação de conceitos, em vez de aplicarmos conceitos rígidos à vida; II. Criamos seis formas para mediar a iniciação dos estudantes de ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano, relacionando-as às suas devidas contribuições ao aprendizado filosófico; IV: A experiência filosófica demonstrou que alguns estudantes foram iniciados no método filosófico intuitivo bergsoniano considerando que se aproximaram daquilo que há de espiritual na vida, invertendo a direção habitual do trabalho do pensamento.

A experiência relatada nos faz acreditar na possibilidade dos filósofos professores, ao aceitarem que intuir é humano e possível a todos, mediarem as condições para um retorno à percepção, que substitua o abstrato (conceitos) pelo real, a fim de que estudantes não deduzam um conhecimento de outro, mas criem novos problemas e novas filosofias por meio da experiência com o movente, que resultará da recondução do espírito à intuição. Mediação esta que não se dá em uma única intervenção, mas pode atravessar o aprendizado escolar, somando-se a outras formas de experimentar a filosofia.

Os estudantes estão cansados de copiar e rearrumar o que já fora dito. É urgente criar e valorizar as experiências com a vida, em vez de nos mantermos no ensino de filosofia que experimenta conceitos.

Como estudos futuros, sugiro o estudo da literatura infantil como meio para que estudantes da educação infantil experimentem o método filosófico intuitivo bergsoniano.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo. Contribuições da intuição bergsoniana para o campo educacional: o caso das convicções pedagógicas. **Revista Ideação**, [s. l.], v. 1, n. 37, p. 154-168, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/index.php/revistaideacao/article/view/3524>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Bergson: intuição e método intuitivo. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 21/22, p. 151-164, 1998-1999.
- COELHO, Jonas Gonçalves. **Consciência e matéria**: o dualismo de Bérgson. São Paulo: Ed. da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/5zms8>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- DELEUZE, Guilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- GUSMÃO, Luka de Carvalho. Contribuições da filosofia de Henri Bergson para a educação. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, [Brasília, DF], n. 25, p. 134-152, nov. 2015.
- PERNAMBUKO. Governo. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares de filosofia e de sociologia**: ensino médio. Recife: Secretaria de Educação: Undime, 2013. (Coleção Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco). Acesso em: 20 nov. 2018. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf.
- PERNAMBUKO. Governo. Secretaria de Educação e Esportes. **Conteúdos de filosofia por bimestre para o ensino médio**: com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Filosofia_EM.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica**. Orientador: Franklin Leopoldo e Silva. 2005. 196 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia. Disponível em: http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2005_docs/2005.doc.Tarcisio_Jorge_Santos_Pinto.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018.
- RQUIER, Camille. **A superação intuitiva da metafísica**: o kantismo de Bergson. Tradução de Débora Cristina Morato Pinto. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 2, p.

217-242, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732017000200217&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 10 ago. 2018.

TORREÃO, Rita Célia Magalhães. **Nas asas da borboleta:** filosofia de Bergson e educação. Orientadora: Mary de Andrade Arapiraca. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11803>. Acesso em: 26 jul. 2018.

TREVISAN, Rubens Murílio. **Bergson e a educação.** Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. **Por uma educação liberadora:** alianças conceituais entre Deleuze e Bergson. Orientador: Sílvio Gallo. 2017. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322777>. Acesso em: 7 jul. 2018.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO: DAS FOLHAS SECAS À PLANTA QUE SÓ PEDE PARA CRESCER

Universidade Federal de Pernambuco

Mestrado Profissional no Ensino de Filosofia – PROF-FILO UFPE

Pesquisadora e professora: Maria Alice Corrêa de Araújo

Turma: 2017/2019

Este planejamento é uma adaptação. O original, ao qual refere-se, foi criado pelo Eureka: Grupo de Pesquisa Heureka: Meios Heurísticos, Filosofia e Direitos Humanos

Intervenção filosófica

Aulas I e II

Título: Das folhas secas à planta que só pede para crescer

Escola: [Informação suprimida]

Turma: 1º ano

Participantes: 29 estudantes e 1 professora

Conteúdos de referência:

- **Filósofo – período histórico da filosofia:**

Henri Bergson – Método Filosófico – Filosofia moderna.

- **Temática da filosofia:**

Pensamento filosófico; Experiência filosófica; Intuição filosófica

- **Conceitos:**

Criação; Movente; Vida; Tempo

Período de Execução: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo geral:

Espera-se que o estudante:

Intua a vida filosoficamente por meio do contato com o movente, ao experimentar o método intuitivo filosófico bergsoniano.

Objetivos específicos:

Espera-se que o estudante:

- Inverta a direção habitual do trabalho do pensamento, esforçando-se racionalmente contra a tendência de assimilar conhecimentos rígidos e de aplicar-lhes às coisas para satisfazer interesses;
- Revivifique a capacidade de perceber o movente, atingindo as coisas a partir da própria experiência;
- Crie problemas filosóficos, elaborando-os discursivamente por meio dos ziguezagues entre a expressão conceitual e o retorno à imagem;
- Coopere com a criação de uma filosofia progressista, expressando-se filosoficamente tendo em vista atingir a vida de forma colaborativa, junto aos que produzem o saber filosófico.

Objetivos específicos selecionados dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - 2013:

O estudante deve:

- EA1 – Reconhecer a Filosofia no cotidiano. (Núcleo conceitual e temático: Linguagem Filosófica);
- EA2 – Compreender a importância da Filosofia para entender criticamente a realidade. (Núcleo conceitual e temático: Linguagem Filosófica);

Desenvolvimento:

Etapa 1 – Escolha das folhas: Os estudantes podem ser levados até uma árvore, onde cada um deles irá escolher uma folha para a realização da atividade. A quebra com a rotina da sala de aula poderá sugerir o novo, um encontro diferenciado, o inusitado. Nesse momento a docente poderá propor reflexões, caso os estudantes optem pelas folhas das árvores, ao invés daquelas caídas no chão. Caso não haja possibilidade, poderá levar as folhas para a sala de aula – lá os estudantes realizarão a escolha das folhas. A Professora também pode solicitar, anteriormente, que os estudantes tragam folhas para a aula.

Etapa 2 – Desenho das folhas: Orientar os estudantes para que desenhem as folhas em uma folha de papel.

Etapa 3 – Destrução das folhas: Orientar os estudantes para que tentem destruir as folhas.

Etapa 4 – Reconstrução das folhas: Orientar os estudantes para que montem as folhas conforme o desenho.

Etapa 5 – Relato do processo – Reflexão sobre a atividade: Iniciar com perguntas motivadoras como: Quem teve mais dificuldade? Quais as dificuldades? Quem teve mais facilidade? Vocês conseguiram destruir a folha? Vocês conseguiram reconstruir a folha? Mediar o debate a fim de discutir se a folha foi destruída, reconstruída, ou algo novo foi criado. Orientar os estudantes a voltarem à experiência e à cooperação, caso prossigam em um debate competitivo baseado em jogos de linguagem, redirecionando seus pensamentos ao movente.

Etapa 6 – Diálogo colaborativo impulsionado pela experiência metafísica: Motivar debate sugerindo a seguinte questão: Qual das duas folhas define melhor a vida? Mediar o debate propondo o retorno ao movente e aos objeto estudo: a vida.

Etapa 7 – Criação: Estudantes selecionam as folhas mais picotadas (afinal, não foram destruídas) e a docente (ou um dos estudantes) mistura os pedaços de folha à terra em um jarro, pedindo que, enquanto estiver sendo realizada a muda da planta para o jarro, eles escrevam, em grupo, uma síntese dos aprendizados, reflexões, interesses e questões surgidos a partir da aula. Também pode-se enterrar as folhas e plantar uma muda no local. Ou, misturar as folhas à terra para plantação em outra aula, caso não dê tempo. Para orientar estudantes, a pergunta pode ser registrada na lousa: **“Das folhas secas Das folhas secas à planta que só pede para crescer. Registre os aprendizados reflexões, interesses e questões surgidos a partir da aula”.**

Avaliação:

Será avaliada a participação individual e o registro escrito de cada estudante.

Critérios avaliativos:

- Demonstrar ter invertido o trabalho habitual da inteligência, atingindo a vida a partir da própria experiência, na elaboração dos discursos e problemas filosóficos;
- Demonstrar atitude cooperativa, não competitiva, nos diálogos em sala de aula e nas demais expressões discursivas;
- Demonstrar ter reconhecido a filosofia no cotidiano e a sua importância para entender criticamente a realidade.

Material Necessário:

- Material para desenho: Lápis, borracha, caneta.
- Folhas de papel-ofício: uma para cada estudante
- Folhas de árvores ou plantas em geral
- Um jarro com terra e uma muda de planta.