

Notas para uma Pedagogia do Movente: sobre vontade e educação em Henri Bergson

Danilo Melo¹

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio das Ostras/RJ – Brasil

RESUMO – Notas para uma Pedagogia do Movente: sobre vontade e educação em Henri Bergson. Este artigo pretende trazer ao público algumas considerações sobre educação e vontade presentes na filosofia de Henri Bergson, sobretudo em seus cursos, conferências e discursos publicados postumamente. Em seu cerne, vigora a ideia de que a vontade corresponde ao aspecto movente da nossa consciência pelo qual aprendemos e pensamos. Nesta via, as dificuldades de aprendizagem implicam a presença de obstáculos frente à vontade, sobre os quais o ato pedagógico deve operar um esforço de remoção para que o movimento do aprender e do pensar possa ser restabelecido. Por fim, depreende-se daí uma pedagogia do movente, cuja tarefa visa desimpedir a livre corrente do pensamento e o impulso da aprendizagem em direção ao desconhecido, ao novo, ao porvir.

Palavras-chave: Vontade. Aprendizagem. Educação. Pensamento. Henri Bergson.

ABSTRACT – Notes towards a Pedagogy of Movement: on will and education in Henri Bergson. This paper aims to introduce readers to a few considerations regarding education found in the philosophy of Henri Bergson, especially in his posthumously published courses, conferences and addresses. At its core is the idea that the will corresponds to the moving aspect of our consciousness through which we learn and think. In this sense, learning difficulties imply the presence of obstacles to the will, which must be removed by pedagogical effort so the movement of learning and thought can be reestablished. Finally, from this is drawn a pedagogy of movement whose task is to enable thought and learning to flow freely towards the unknown, the new, the future.

Keywords: Will. Learning. Education. Thought. Henri Bergson.

Introdução

Educação e vontade não comparecem como objetos privilegiados na obra maior de Henri Bergson¹, porém estão tratados de modo disperso em textos de discursos de premiações, cursos no *Collège de France* e conferências em universidades estrangeiras². A intenção do presente texto é, portanto, trazer suas considerações sobre as noções de vontade e educação, articuladas pelo problema da aprendizagem, a fim de propor um modo singular de pensar as práticas educativas em todos os momentos da vida, o que nos pode abrir caminho para uma ética pedagógica a favor do aprender e do pensar.

A pedagogia do movimento do pensamento e da aprendizagem contínua que pretendemos depreender da filosofia de Bergson não corresponde a nenhuma tentativa espontaneísta de fazer pensar ou aprender; tampouco diz respeito a uma busca de inspiração para realizar estas atividades; muito menos a lançar uma luz sobre as consciências e inteligências a fim de fazê-las acessar um pensamento ou conhecimento, mantido até então na obscuridade da ignorância; por fim, não oferece uma nova técnica ou conjunto de técnicas que facilitem chegar eficazmente a uma aprendizagem dinâmica ou a um pensamento complexo. Portanto, não se trata de espontaneísmo, iluminismo ou tecnicismo; na contramão, é uma pedagogia do problemático, do trabalho intelectual, do esforço. Sua primeira operação não é de doação, mas de remoção, retirada, desobstrução do que impede ou dificulta o movimento de pensar e de aprender.

O que se obtém a partir daí não é um novo saber adquirido e uma inteligência mais fortalecida, mas a recuperação da processualidade do pensamento em direção ao novo, ao ainda não pensado, à recriação do já aprendido, ao devir de si mesmo. Ao proceder assim, a educação se torna um processo criador, pois reestabelece ao pensamento o movimento inventivo de ideias, percepções e sentires que a vida cotidiana e a educação domesticadora insistem em paralisar sob a forma de conformismos e automatismos. É neste sentido que o ensino desta pedagogia se endereça menos à inteligência do que à vontade, posto que esta expressa o próprio movimento que nos lança ao desconhecido, ao novo, ao porvir. Enfim, trata-se menos de transmitir um saber ou uma regra de ação, seja qual for sua complexidade, do que desimpedir a livre corrente do pensamento e o impulso curioso da aprendizagem em direção ao que ainda não se sabe, ao que ainda não se pensou, ao que ainda não se tornou. Temos aí uma educação voltada para o futuro, impelida pelo desejo de inventar outros modos de pensar, sentir, ver e agir no mundo, e que para isso investe suas práticas no exercício da vontade.

Vontade e Ação

Em Bergson, a noção de vontade está diretamente relacionada ao conceito de *élan vital*. Se a *A Evolução Criadora* (obra de 1907) apresenta como essa força de diferenciação atravessa a vida de todos os seres

vivos, especificamente, no ser humano, ela se expressa em sua consciência como vontade. Numa série de conferências sobre a personalidade realizada em 1914 na Universidade de Edinburgo, nos Estados Unidos, Bergson afirma que nossa consciência de si é formada tanto pelo sentimento do passado quanto de um *élan* para frente, e que “[...] vê-se particularmente este *élan* nisto que chamamos de Vontade” (Bergson, 1972g, p. 1082, grifo do autor)³. Este *élan* ou vontade, tal como se expressa em nossa consciência, constitui-se como uma força para frente, orientada para o porvir. Ainda nestas conferências, Bergson (1972g, p. 1083, grifos do autor) precisa sua ideia ao dizer que ao falar de vontade, “[...] seria mais exato falar de um *élan interior (impetus)*. O *élan* em direção ao futuro é um elemento essencial da pessoa humana”.

Enquanto ímpeto, a vontade se manifesta antes como uma espécie de *energia espiritual*, cujo movimento para diante teria como termo uma *ação*. Neste sentido, todo agir está relacionado a um querer ou desejar, de modo que a vontade se torna o elemento principal do espírito. Haveria assim, através da ação, um primado da vontade sobre os demais *aspectos* da consciência, sobretudo a memória e a inteligência, que é enfatizado por Bergson em seu curso de 1913 na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos:

Isto se torna mais claro se nos recordarmos que nossas lembranças são, antes de tudo, as auxiliares da ação. Se uma situação na qual estamos requer uma ação imediata e a lembrança de certos nomes ou de determinados rostos para tornar a ação efetiva, eles nos veem subitamente. Assim, a inteligência ou a memória é uma função da vontade (Bergson, 1972c, p. 982).

Enquanto *élan* espiritual de nossa consciência, a vontade corresponde a uma potência de diferenciação que se atualiza através de ações criadoras no mundo. Correlativa à própria noção de espírito, Bergson (1972b, p. 1203) diz, em uma conferência em Madrid de 1916 sobre a alma humana, que “[...] a vontade se define assim: uma força capaz de se desenvolver a si mesma. [...] Na vontade reside a maravilhosa virtude de crescer por si mesma”. A vontade é então uma força criadora, cuja extensão ou crescimento não depende de nenhum elemento exterior que se lhe viria inserir, é a fonte profunda de toda energia do espírito, mesmo intelectual. Assim, ainda nesta mesma conferência, Bergson (1972b, p. 1203) vai afirmar que “[...] com um pouco de vontade se faz mais vontade, se faz muita vontade, com a faculdade de querer pode-se aprender a querer”. Isto é, basta um mínimo de vontade para que se possa chegar a um *plus* de vontade e, a rigor, indefinidamente, a um máximo de vontade. A vontade é uma capacidade de se multiplicar a partir de si mesma, capacidade criadora *par excellence*.

A potência espiritual é uma força que pode extrair de si mesma mais do que ela encerra em si. [...] É um poder especial destinado a prolongar a ação criadora, cujo destino é introduzir no mundo, no qual tudo seria calculável e

previsível se houvesse apenas a matéria, alguma coisa de absolutamente novo, uma verdadeira criação (Bergson, 1972b, p. 1203).

Nas obras maiores de Bergson, a noção de vontade é tratada de maneira mais indireta, deixando de corresponder à dimensão mais ampla do espiritual para se fazer mais próxima da nossa vida psicológica em seu conjunto. Nesta perspectiva, uma teoria da vontade pode ser depreendida da *duração*, conceito central da filosofia de Bergson. Assim, para Arnauld François (2008, p. 48), juntamente com a ideia de heterogeneidade, a vontade consiste na “[...] concepção de uma continuidade entre todos os nossos estados de consciência”, sendo difícil atribuir-lhe um estatuto de faculdade autônoma, separada de outras faculdades (a memória, a inteligência, a atenção etc.).

No *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (obra de 1889), Bergson vai descrever a vontade como uma espécie de tensão ou impulso que nossa vida psicológica em sua totalidade pode adotar, e mais precisamente quando dela decorre um ato ou ação livre. Nessa obra, Bergson (1948, p. 128) relaciona a noção de vontade com a ideia de liberdade através da ação que resulta da nossa tensão psicológica, de modo que “[...] a ação realizada [...] responde ao conjunto de nossos sentimentos, de nossos pensamentos e de nossas aspirações mais íntimas”. A ação livre seria então aquela na qual estamos mais em conformidade ao conjunto de nossa vida psicológica, isto é, em que todos os nossos estados psicológicos se encontram tensionados em prol de um único ato. No entanto, a liberdade para Bergson (1948, p. 125) “admite graus”, graus de tensão nos quais fundimos nossos estados de consciência para precipitá-los numa ação. Tais graus de liberdade correspondem, portanto, aos graus da vontade à medida que ela se tensiona. Contrariamente, uma espécie de *contra-vontade* seria tomada por Bergson como uma *inércia*, uma *moleza*, uma *fraqueza* ou *relaxamento* desta tensão, da qual não poderia resultar qualquer grau de liberdade da ação, e mesmo uma ação determinada encontraria dificuldade de se realizar.

A tensão opera, portanto, uma síntese, seja entre os estados de consciência, pelos quais a nossa vontade se expressa, seja entre os momentos sucessivos, pelos quais o tempo se constitui para nós. Em ambos as principais características da duração, heterogeneidade e continuidade dos estados de consciência e dos instantes sucessivos, se mostram. Da síntese temporal vê-se nascer ou desdobrar-se o presente, o passado e o futuro sob as formas do imediatamente decorrido e do em vias de decorrer. A tensão reúne, então, passado e futuro na continuidade do presente sob a forma da passagem do tempo, porém ao mesmo tempo em que deste presente se desdobram enquanto tais. Essa síntese do passado e do futuro no presente também pode se efetuar segundo graus de tensão variáveis, ora se inclinando para passados mais ou menos afastados do presente, ora em direção ao futuro, em experiências pelas quais sentimos o tempo se escoar mais lento ou mais rápido no presente da percepção.

Esta forma de colocar o problema do tempo levou Bergson a distinguir a percepção da memória. Em *Matéria e memória* (obra de 1896), somos conduzidos pelo filósofo a pensar a distinção e a relação entre o corpo (que está sempre no presente e consiste no suporte material da percepção) e o espírito (que expressa a potência de fazer sobreviver o passado e a capacidade de recuperá-lo sob a forma da lembrança). A inserção do espírito no corpo se inclina na direção do futuro e possibilita a realização de uma ação, ou criação, que trará ao mundo um novo gesto ou uma nova *coisa*. Nessa obra, o conceito de memória consiste num desdobramento da noção de duração apresentada no *Ensaio*, passando a comportar em si níveis de tensão mais ou menos próximos da ação. Assim, Bergson (1965, p. 7, grifo do autor) anuncia no prólogo: “[...] há tons diferentes da vida mental, e nossa vida psicológica pode se desempenhar em alturas diferentes, ora mais perto, ora mais longe da ação, segundo o grau de nossa *atenção à vida*”. Nesta construção, a atenção é o ato que expressa o grau da vontade ou da tensão psicológica (entre os níveis de nosso passado e do nosso presente) presente a cada instante em que agimos. A duração, sob a forma de memória, é apresentada neste texto como uma pluralidade de atos ou ritmos que corresponderiam aos graus variáveis da tensão temporal de nossa vida psicológica, isto é: “[...] na realidade, não há um ritmo único da duração; podemos imaginar ritmos diferentes que, mais lentos ou mais rápidos, mediriam o grau de tensão ou de relaxamento das consciências” (Bergson, 1965, p. 232).

Embora a memória permita nossa consciência se estender e se alargar na direção do passado, percorrendo inúmeros graus de tensão de todas as nossas lembranças, não é este o sentido que a sua função espiritual oferece ao corpo. De acordo com Bergson, a capacidade de lembrar deve estar a serviço das ações futuras do corpo, pois é para agir que lembramos e a ação está inclinada na direção do porvir, de modo que a memória é definida nesta obra como uma “[...] síntese do passado e do presente em vista do futuro” (Bergson, 1965, p. 248). Desse modo, é na memória, ou seja, no passado, que se encontra a condição pela qual o futuro (uma ação) se desdobra a partir do presente, ou seja, é do passado da vida que se libera o seu *élan*, o seu movimento para o futuro. Para termos uma imagem, a memória é como um arco da vontade, que quanto mais tensionado para o passado, maior será o alcance da flecha de nossa ação presente em direção ao futuro.

Nesse sentido, o termo *élan* representa por si mesmo essa relação da vida (mais precisamente da nossa vida psicológica) ao futuro, ao desconhecido, ao ainda não criado, pensado e sentido. Se, por um lado, a memória ajuda a dar consistência ou mesmo a conservar algo uma vez criado, por outro, ela nos fornece elementos para irmos além do que somos, para nos recriarmos, nos diferirmos do que já fomos, para devirmos outros de nós mesmos. Em qualquer caso, a memória se expressa sempre por uma tensão, seja ao contrair os dados heterogêneos da experiência e fundi-los nos outros numa continuidade indivisível, seja por contrair os elementos memoriais (que são imanentes à própria memória) na experiência que se faz no presente e tem como tendên-

cia a inclinação ao futuro. De todo modo, a tensão é a condição mesma de toda ação e de toda criação. Em nossa vida psicológica ela comporta graus variáveis, e essa tensão é por Bergson denominada vontade.

Obstáculos ao Aprender

No entanto, na já referida conferência de 1914 sobre o problema da personalidade na Universidade de Edinburgh, nos Estados Unidos, Bergson (1972g, p. 1083) salienta que “[...] o *élan* pode diminuir ou mesmo parar quase completamente”, interrompendo o movimento para frente que reúne a totalidade de nosso passado e cria nosso futuro. Portanto, deve-se compreender que a variação de grau da tensão implica também a diminuição ou o enfraquecimento da própria vontade. O rebaixamento do tônus de nossa vida psicológica gera, pois, uma espécie de *inércia* que impossibilita nossa capacidade de nos estendermos tanto ao passado quanto ao futuro, conseqüentemente, de agirmos, e agirmos de maneira imprevisível ou nova. A perda da tensão conduz nossa vontade a um mínimo e isola nossa vida psicológica no presente imediato que remeça sem cessar a cada instante, ou seja, em termos do próprio Bergson (1972g, p. 1083): “[...] nos casos em que este impulso é insuficiente, resulta uma aderência ao presente e uma incapacidade de nele se abrir uma via” à ação. Somos, então, tomados pelas *desordens da dúvida* e tornamo-nos incapacitados de agir no mundo, de nos havermos com as situações novas que nos demandam uma aprendizagem adaptativa, ou melhor, uma invenção de soluções para problemas que nos são colocados pelo mundo no contexto em que estamos inseridos.

Nesse sentido, os atos de aprendizagem dependem da potência da vontade que nos lança para o futuro e nos permite abarcar o novo em nós. Conseqüentemente, se podemos aprender mais ou menos, se conseguimos apreender o real em maior ou menor grau de compreensão, isso se dá por que a nossa vontade está num momento ou outro mais ou menos tensa, ou mais ou menos relaxada. Dessa maneira, o relaxamento da nossa vontade consiste em um obstáculo à nossa capacidade de aprender.

Encontramos este tipo de impedimento à aprendizagem por toda parte, em todos nós, todas as vezes em que predomina a *preguiça*. Como uma manifestação da insuficiência da vontade, Jean Lombard, ao comentar o problema da educação em Bergson, afirma que “[...] a preguiça é o mal radical, porque ela é ignorância do *élan* criador” (Lombard, 1997, p. 81). Contudo, a preguiça, ou a fraqueza da vontade, não é o único obstáculo ao aprender.

Ainda de acordo com Lombard (1997), haveria a *passividade* frente a ideias já prontas, recebidas ou tomadas de empréstimo, aos sentimentos que herdamos já prefigurados às situações e experiências determinadas, e ao conjunto das convenções oferecidas pela sociedade. Estas rotas já traçadas e pelas quais nos deixamos conduzir passivamente constituem empecilho ao pensamento e à aprendizagem, que são antes

da ordem da aspiração ao movimento da vontade que da obediência às *regras* que nos impedem de querer.

Em ressonância à passividade, Lombard (1997) também nos aponta o *conformismo* aos saberes e crenças já consolidados em nós como um difícil entrave à nossa vontade, necessitando ser vencido para se poder acompanhar o movimento pelo qual pensamos e aprendemos. A predominância do *utilitarismo* nos modos de perceber, pensar e agir também é referida por Lombard (1997) como um dos problemas apontados por Bergson como um tipo de impedimento ao movimento do pensar o ainda não pensado e a aprender o ainda não sabido. Na esteira da passividade, do conformismo e do utilitarismo, Bergson afirma, num discurso de 1895 sobre *O bom senso e os estudos clássicos*, que os *hábitos cotidianos*, ou o *espírito de rotina*, constituem outros obstáculos aos processos criadores do pensamento e da aprendizagem, já que “[...] a vida cotidiana requer de cada um de nós soluções bem claras e decisões bem rápidas” (Bergson, 1972d, p. 361). Por fim, Lombard (1997) menciona o *automatismo* do pensamento – que a inteligência constitui a partir de suas operações adaptativas pelas quais *aprendemos* a reconhecer e a controlar os aspectos do mundo com os quais nos relacionamos – como um obstáculo recorrente aos processos do aprender e do pensar. O automatismo intelectual organiza nossa experiência do real, mas às custas de paralisar o seu movimento, ao operar recortes fixos, avessos à sua natureza própria, que é a mudança.

Segundo Bergson, a linguagem é um auxiliar poderoso da inteligência nesta operação de imobilização do espírito e do real sob a forma de automatismos. Já no *Ensaio* ele nos alertava para os perigos da linguagem, afirmando que a palavra “[...] de contornos bem definidos [...], que armazena o que há de estável, de comum e, por consequência, de impessoal nas impressões da humanidade, esmaga ou ao menos recobre as impressões delicadas e fugitivas de nossa consciência individual” (Bergson, 1948, p. 98); e mesmo aquelas que forjamos para expressar uma impressão única e original de nossa experiência “[...] se voltariam contra a sensação que lhes deu nascimento, e inventadas para testemunhar que a sensação é instável, lhes imporiam a sua própria estabilidade” (Bergson, 1948, p. 98). De maneira conclusiva, em *A evolução criadora*, Bergson (1957, p. 128) considera que “[...] o pensamento o mais vibrante se congelará na fórmula que ele expressa. A palavra se volta contra a ideia. A letra mata o espírito”. Finalmente, no já mencionado discurso proferido na Sorbonne em 1895 sob o título *O bom senso e os estudos clássicos*, o filósofo declara:

Dizíamos que um dos maiores obstáculos à liberdade do espírito são as ideias que a linguagem nos fornece já prontas, e que respiramos, por assim dizer, no meio que nos rodeia; [...] incapazes de participar da vida do espírito, elas perseveram, verdadeiras ideias mortas, em sua rigidez e sua imobilidade. [...] Cada palavra representa uma porção da realidade, mas uma porção recortada grosseiramente, como se a humanidade tivesse talhado de acordo com sua

comodidade e suas necessidades, em vez de seguir as articulações do real (Bergson, 1972d, p. 366-367).

Tratam-se, portanto, de obstáculos que participam de alguma maneira da constituição de nossa vida espiritual mesma e que, paradoxalmente, terminam por se erigir em tendências que agem contra o *élan* que lhes deu nascimento. Diante de todos estes entraves que impedem o livre movimento da vontade, como se poderia compreender que novas ideias, percepções, ações, saberes e sentires possam ter lugar nos processos de pensamento e aprendizagem?

Frente a este jogo de forças entre tendências que rivalizam, Bergson concebe uma noção que expressa a potência do espírito e cuja intensidade faz prevalecer ora o *élan* criador da vontade, ora a preguiça, o conformismo, o utilitarismo e o automatismo. Assim, a extensão da ação de nossa vontade frente a tais impedimentos dependerá de um *esforço* que nosso espírito exigirá em cada situação a fim de restabelecer o movimento de criação do pensamento e da aprendizagem.

Esforço e Criação

Imediatamente articulada com a vontade, a noção de esforço é o que permite compreender a variação dos *mil tons* de nossa vida psicológica, os inúmeros graus de intensidade de nosso espírito frente à realidade que nos rodeia a cada instante. Desse modo, os processos de aprendizagem e de pensamento exigem um esforço de nosso espírito para ir além de si próprio, isto é, ultrapassar o que já se sabe, se pensa e se sente, e se projetar em direção ao futuro, ao desconhecido, a fim de criar e se recriar a cada novo esforço.

Em diversas passagens de sua obra, Bergson dá um tratamento distinto a essa noção. Assim, por exemplo, ao pensar o processo pelo qual articulamos as ideias em graus variáveis de complexidade, a noção aparece em *A Energia Espiritual* (obra de 1919) como *esforço intelectual*, “[...] aquele que fazemos para compreender e interpretar” (Bergson, 1967, p. 167). Em *Matéria e Memória*, ao tratar da forma de reconhecimento atento, ela aparece como *esforço de atenção*; ou, ao indicar o processo pelo qual buscamos recuperar uma lembrança e atualizá-la em nossa consciência, ela expressa um *esforço de recordação ou de atualização*. Nos *Ensaio*s, Bergson define a própria duração como um *esforço de contração ou retenção*, pelo qual o tempo se constitui como continuidade heterogênea. Em *A Evolução Criadora*, a vida é expressa como um *esforço criador* que atravessa desde o protoplasma até o organismo humano, produzindo neste a personalidade criadora. Em *O Bom Senso e os Estudos Clássicos*, o trabalho espiritual, ou esforço, contra as crenças e opiniões por nós incorporadas e partilhadas, é chamado *Bom Senso*. Por fim, nas *Conferências sobre a personalidade*, o filósofo atribui à pessoa humana um *esforço de vontade* pelo qual ela pode se recriar a partir de si própria.

Em todas estas manifestações, a noção de esforço comparece como uma tensão contra os obstáculos que fazem freio ao movimento

da vontade. Desse modo, o esforço é para Bergson a condição mesma da criação, sem o qual não podemos nos afastar da preguiça, escapar do conformismo, resistir ao utilitarismo e nos subtrair ao automatismo, que nos impedem de pensar o ainda não pensado e aprender o ainda não conhecido.

Desse modo, como enfatiza Henri Gouhier (1989), o esforço de criação é antes da ordem da invenção que da descoberta, ele se dirige à vontade antes que à inteligência, ele mesmo é “um desafio à inteligência” (Gouhier, p. 124). Esta crítica à inteligência presente no bergsonismo não pretende que o homem decline de sua racionalidade, mas visa afirmar sua irredutibilidade à razão. É neste sentido que Bergson propõe a distinção entre *descobrir* e *inventar*, cara ao ser humano. Tal distinção está presente em *O Pensamento e o Movente* (obra de 1934), onde se lê: “[...] a descoberta versa sobre aquilo que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, era certa de surgir cedo ou tarde. A invenção confere ser àquilo que não tinha, ela poderia nunca surgir” (Bergson, 1966, p. 52).

Num caso, o espírito trabalha com o que já se tem, com aquilo que ele postula possuir uma existência escondida; no outro, ele deve fazer um esforço para tirar de si mais do que possui a fim “[...] de se enriquecer a partir de dentro, de se criar ou se recriar incessantemente” (Bergson, 1972a, p. 887). Do ponto de vista da inteligência e da razão, a descoberta não passa de um determinismo, explicado por uma relação entre causa e consequência; enquanto que, do ponto de vista da invenção, a criação traz em sua efetuação uma imprevisibilidade e novidade, cuja realidade não possui nenhuma explicação racional. A operação de racionalização que a inteligência lança sobre a invenção consiste, desse modo, em eliminar o que há de irracional na noção de criação, isto é, em termos bergsonianos, o fato de *dar o ser a isto que não existia*. Desse modo, na medida em que parte sempre de algo já supostamente dado, a inteligência compreende esta proposição bergsoniana como um tipo de criação que se faz a partir do nada. No entanto, nada mais contrário ao bergsonismo que esta ideia de criação *ex nihilo*. Para Bergson, ao contrário, a criação deve ser compreendida como continuação, como evolução criadora, e questiona o procedimento que o entendimento atribui a este processo:

Tudo é obscuro na ideia de criação se pensamos em *coisas* que seriam criadas e em uma *coisa* que cria, como se faz habitualmente, como o entendimento não pode se impedir de fazê-lo. [...] Coisas e estados são apenas visões tomadas por nosso espírito sobre o devir (Bergson, 1957, p. 249, grifos do autor).

É a partir daí que Bergson demarca o sentido que distingue a inteligência (e mesmo a memória) da vontade; pois, enquanto as duas primeiras trabalham com o que já se tem, em termos de presente e de passado, a vontade trabalha com o que ainda não existe, atual ou virtualmente, ou melhor, com o futuro. Resulta dessa distinção o alcance em

extensão e variação, isto é, de criação, que cada uma destas faculdades possui. Neste sentido, Bergson (1972a, p. 887) afirma que “[...] com alguma inteligência, pode-se fazer mais inteligência; com alguma memória, mais memória; com um pouco de vontade, muita vontade, e também muito de muitas outras coisas”. Desse modo, a vontade é a própria criação que se esquia ao determinismo da razão, podendo variar de um mínimo a um máximo em sua expansão, por meio de um ato de esforço, que se faz diferentemente para cada pessoa e a cada situação. Em sua conferência sobre o problema da personalidade Bergson aborda de modo direto estas questões ao afirmar:

A pessoa humana é um ser capaz de tirar de si mesmo mais do que nela efetivamente há. [...] Por um ligeiro esforço de vontade, podemos tirar muito desta maneira; por um grande esforço de vontade podemos tirar indefinidamente. Ele é o poder da pessoa se estender, se aumentar, e mesmo, em parte, se criar (Bergson, 1972g, p. 1081).

A partir desse ponto de vista proposto por Bergson para pensar a criação, não cabe mais falar em inteligência ou entendimento, mas em *experiência*. A criação é, portanto, um ato do espírito quando este traz em sua efetuação uma imprevisibilidade e uma novidade, por meio da qual se escapa do determinismo da inteligência. Neste sentido, haveria para Bergson dois movimentos do espírito: um pelo qual somos levados a obedecer às exigências da inteligência e da sociedade; e outro pelo qual fazemos um esforço para seguir o movimento da vontade criadora com a qual chegamos a nos estender e a criar.

Assim, em *As duas fontes da moral e da religião* (obra de 1932), Bergson aponta que as exigências da sociedade fechada e da religião estática exercem uma pressão sobre nosso espírito, no sentido de obedecer às suas determinações. Porém, deve-se compreender essa *pressão* de um modo distinto do habitual. Longe de ser um esforço, Bergson afirma que a pressão é antes da ordem do *deixar ir* e que as obrigações são como rotas ou caminhos traçados pela sociedade, que se encontram sempre abertos diante de nosso espírito para que se possa segui-las, sem qualquer dificuldade ou esforço. O mesmo valeria para a inteligência, cuja operação faz o espírito trabalhar “[...] a frio, combinando ideias entre si, há muito tempo fundidas em palavras, que a sociedade lhe entrega em estado sólido” (Bergson, 2000, p. 43), a partir de um esforço mínimo.

Num outro sentido, Bergson pensa a criação como o movimento de uma vontade singular, por meio do qual o circuito fechado da moralidade e da religiosidade comuns é rompido por um esforço. A esse movimento que demanda um esforço cada vez maior do espírito e que se opõe à simples obediência Bergson denomina *aspiração*. Aspirar é, portanto, fazer a vontade seguir caminhos antes não percorridos, traçar novas rotas, criar o novo, o ainda não seguido, feito, sabido: é uma experiência sem referências, cujo esforço psicológico demandado nos permite *tirar de nós mesmos mais do que temos*; ou melhor, permite que pensemos o que ainda não se pensou, que criemos o que ainda não se

criou, enfim, que aprendamos a apreender o novo, e com isso nos tornemos outros.

Neste ponto, cabe-nos situar as práticas educativas frente a esses movimentos ou tendências que agem sobre a vontade. Tradicionalmente, a educação trabalha a favor da inserção das crianças e jovens na vida social e cultural dominante, ao transmitir o conjunto das regras, valores e conhecimentos previamente convencionados. No entanto, a tarefa tradicional da educação trabalha, até certo ponto, uma expansão de nossa vontade a fim de favorecer os processos de aprendizagem e pensamento em vista da aquisição e consolidação dos saberes e da capacidade de solucionar problemas. O ponto limite deste processo consiste, portanto, na constituição de obstáculos sob a forma de utilitarismos e conformismos à aprendizagem e de automatismos que impedem o pensamento de se inclinar ao ainda não pensado sem submetê-lo ao já conhecido.

Seguindo as indicações propostas por Bergson, pensamos que à educação interessa acompanhar esses processos, porém sem se deter no ponto em que sua tarefa se paralisa diante dos obstáculos produzidos por ela própria e pelo contexto desfavorável em que se inserem suas práticas. A questão que se coloca, por fim, é a de pensar como a educação se relaciona com a vontade, ao ponto de restabelecer o movimento do aprender e do pensamento pelo qual os sujeitos das práticas educativas possam chegar à criação de si próprios. Neste sentido, de acordo com Lombard (1997, p. 37), o ideal educativo proposto por Bergson visaria “[...] conduzir a criança e o adolescente a uma possessão de si que se transforma em criação de si”, a partir do acionamento de suas vontades.

Educação e Vontade: por uma pedagogia do movente

Em *O bom senso e os estudos clássicos*, Bergson afirma explicitamente que a tarefa inicial da educação consiste numa atitude *negativa*, ou seja, que “[...] a educação deve intervir mais frequentemente, não tanto para imprimir um *élan*, mas para afastar os obstáculos, antes para erguer um véu do que para trazer a luz” (Bergson, 1972d, p. 366). Daí a noção de esforço ser tão necessária à educação, como uma ferramenta para desobstruir o *élan* criador de nossa vontade dos impedimentos que lhes fazem freio. Assim, não há aprendizagem e pensamento sem um esforço que permita nossa vontade se livrar da preguiça, do conformismo, do utilitarismo, do automatismo, e ir além do que já se sabe e do que já se é.

Seguindo a direção do devir, a educação é, segundo Bergson, um processo criador. Entretanto, sua natureza criadora é paradoxal, já que depende de uma atividade de destruição daquilo que se coloca como impedimento à vontade. Trata-se, portanto, de destruir seletivamente os obstáculos que se opõem ao despertar da atenção e ao movimento da vontade, a fim de nos libertarmos da tendência a perceber e pensar em termos utilitários e automáticos. Desse modo, Bergson (1972d, p. 368) pensa que a educação precisa possuir “[...] sempre o mesmo fim

geral, que é subtrair o nosso pensamento ao automatismo, de liberá-lo das formas e das fórmulas, enfim de restabelecer nele a livre circulação da vida". Para tal, ainda segundo o filósofo, é preciso que ela demande "[...] um esforço para romper o gelo das palavras e reencontrar por baixo dele a livre corrente do pensamento; [...] e convide a pensar as ideias mesmas, independentemente das palavras" (Bergson, 1972d, p. 368).

Desse modo, uma pedagogia do movente se apoiará na noção de esforço e objetivará destituir a tutela das ideias já feitas que o espírito aceita passivamente, até que a vontade sobrevenha a ponto de retomarmos a nós próprios e restabelecermos o élan criador do nosso pensamento. Por meio do trabalho do espírito, uma pedagogia do movente possibilita "[...] que tenhamos todo problema como novo e lhe façamos a honra de um novo esforço. Exige de nós o sacrifício, por vezes penoso, das opiniões que tínhamos feitas e das soluções que tínhamos prontas" (Bergson, 1972d, p. 362). Trata-se, portanto, de eliminar as ideias *já feitas* e congeladas pela linguagem, para deixar o lugar livre às ideias que *se fazem* no calor e na mobilidade da vida.

Neste sentido, tal pedagogia reivindica uma atitude ativa do espírito, um esforço orientado no sentido da vida do pensamento, o que prevê o sacrifício, a eliminação ou a suspensão do que cremos, sabemos, ou já acreditamos saber. Sob esta perspectiva, sua prática se revela como uma ética pedagógica, cujas ações devem avaliar, selecionar e eliminar tudo o que se constitui como obstáculo ao despertar da vontade na educação. Na escola, esse exercício sobre a vontade pretenderia eliminar os hábitos preguiçosos que favorecem os automatismos, mas, ao mesmo tempo, visaria a aquisição de mecanismos ou hábitos que assegurem a criação de novas capacidades para tornar possíveis outros progressos. Assim, as atividades educacionais que prezamos como as mais modestas, como ler, escutar, reter, responder uma questão, fixar a atenção etc., são os primeiros exercícios escolares que visam trabalhar a vontade em vista de objetivos mais ambiciosos.

Essa ambição ou aspiração da educação, a partir das ideias de Bergson, não pretende que as crianças e jovens se tornem apenas mais inteligentes, mas anseia por despertar seus espíritos à aprendizagem e ao pensamento, sempre renovados. Desse modo, nenhuma atividade escolar pode prescindir do esforço, e mesmo de uma continuidade do esforço, por meio do qual cada aprendizagem, a despeito de seu objeto específico, termina por ensinar também a aprender. Isto é, o esforço não pretende apenas conferir simples saberes ao uso prático dos alunos, mas lhes assegurar uma aptidão a aprender, uma capacidade contínua de criar novos conhecimentos e, com isso, a se refazerem como estudantes a todo o momento. Tal ambição relaciona-se a uma finalidade mais ampla da educação, o problema da formação humana. Num discurso de 1922 intitulado *Os estudos Greco-latinos e a reforma do ensino secundário*, Bergson (1972e, p. 1378) aborda sobre qual gênero de homem a educação deve formar: "[...] vamos formar um homem com o espírito aberto, capaz de se desenvolver em mais de uma direção. Queremos que ele seja munido de conhecimentos indispensáveis e que ele

possa adquirir os outros, que ele tenha aprendido a aprender”. Sob esse aspecto, as práticas educativas não devem ser consideradas simplesmente o resultado de um método pedagógico que supõe o saber como algo a ser transmitido, mas uma atividade que compreende o saber como algo a ser *criado* a partir da própria experiência, de si e dos objetos do mundo. Assim, trata-se muito menos de um conjunto de técnicas de ensino e aprendizagem, que de uma *atitude do espírito* identificada com a necessidade de criar, ou melhor, nos termos próprios do filósofo pronunciados numa palestra de 1937, “[...] de engendrar pelo pensamento o objeto a estudar, em vez de aceitá-lo já feito” (Bergson, 1972f, p. 1577).

A partir desta posição afirmada por Bergson, somos conduzidos a pensar que, sob a ótica de uma pedagogia do movente, a educação seria, paradoxalmente, uma recusa à própria educação, na medida em que busca uma liberação em relação ao pensamento socializado, aos hábitos antigos, aos saberes prévios e às convenções aceitas que lhes fazem obstáculo. Neste sentido, uma educação criadora é aquela em que suas disciplinas e atividades escolares fazem prevalecer a dimensão liberadora sobre a urgência dos saberes. Por fim, se Bergson considera a vida como um tipo de criação que dura, podemos pensar que a educação é a sua primeira escola, aquela que permite ao *élan* de prevalecer sobre os *maus hábitos*, sobre os automatismos, conformismos e utilitarismos.

Recebido em 19 de outubro de 2017

Aprovado em 09 de outubro de 2018

Notas

- 1 Referimo-nos ao conjunto dos quatro principais livros de Bergson nos quais sua filosofia se consolida: *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (1889), *Matéria e memória* (1896), *A evolução criadora* (1907) e *As duas fontes da moral e da religião* (1932).
- 2 Todos estes textos estão reunidos e publicados no volume organizado por André Robinet: Bergson (1972h). Uma reedição crítica e modificada deste conjunto de textos apareceu recentemente sob o título *Écrits Philosophiques* (Bergson, 2011).
- 3 Todas as traduções neste artigo são de nossa autoria e responsabilidade.

Referências

- BERGSON, Henri. **Essai sur les Données Immédiates de la Conscience**. 68. éd. Paris: Presses Universitaire de France, 1948.
- BERGSON, Henri. **L'Évolution Créatrice**. 80. éd, Paris: Presses Universitaires de France, 1957.
- BERGSON, Henri. **Matière et Mémoire**. 72. éd, Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- BERGSON, Henri. **La Pensée et le Mouvant**. 63. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

BERGSON, Henri. **L'Energie Spirituelle**. 132. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

BERGSON, Henri. Allocution a une conférence du Pasteur Hollard. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972a. P. 885-887.

BERGSON, Henri. Conférence de Madrid sur L'Ame Humaine. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972b. P. 1200-1215.

BERGSON, Henri. Cours de Bergson a Columbia University: Spirituality and Liberty. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972c. P. 981-989.

BERGSON, Henri. Le Bon Sens et les Études Classiques. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972d. P. 360-372.

BERGSON, Henri. Les études Gréco-Latines et la réforme de l'enseignement secondaire. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972e. P. 1366-1379.

BERGSON, Henri. Message au Congrès Descartes. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972f. P. 1574-1579.

BERGSON, Henri. Onze conférences sur "La personnalité" aux Gifford Lectures D'Edinburgh. In: BERGSON, Henri. **Mélanges**. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1972g. P. 1051-1086.

BERGSON, Henri. **Mélanges**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972h.

BERGSON, Henri. **Les deux Sources de la Morale et de la Religion**. 8. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

BERGSON, Henri. **Écrits Philosophiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

FRANÇOIS, Arnauld. **Bergson, Schopenhauer et Nietzsche: volonté et réalité**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

GOUHIER, Henri. **Bergson dans l'Histoire de la Pensée Occidentale**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1989.

LOMBARD, Jean. **Bergson: création et éducation**. Paris: L'harmattan, 1997.

Danilo Melo é professor adjunto do departamento de psicologia da UFF. Atua nas áreas de processos psicológicos básicos, estudos filosóficos da subjetividade e na interface entre psicologia/educação/filosofia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2750-1377>

E-mail: danilomelo.uff@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.