

## A VEZ DA INTUIÇÃO: NOTAS SOBRE A FILOSOFIA BERGSONIANA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR

### THE TURN OF INTUITION: NOTES ON BERGSONIAN PHILOSOPHY FOR THINKING ABOUT SCHOOL EDUCATION

Bárbara Romeika Rodrigues Marques<sup>1</sup>

#### Resumo

A proposta textual busca discutir, a partir da filosofia de Henri Bergson, o conceito de *intuição*, na relação com a *duração*, com vistas a afirmar o sentido da educação como elo entre ser e mundo. Da crítica à instrumentalização do conhecimento, destaca a composição entre intuição e inteligência na experiência escolar para, então, reafirmar a singularidade da atitude educativa. Com o objetivo de contrapor o domínio utilitário dos discursos educacionais, propõe dar a ver elementos que possam intensificar a tríade sentir, pensar, agir, no contexto escolar.

**Palavras-chave:** intuição; educação escolar; Henri Bergson; duração.

#### Abstract

The textual proposal seeks to discuss, based on the philosophy of Henri Bergson, the concept of *intuition*, in relation to *duration*, with a view to affirming the meaning of education as a link between being and the world. From criticism to the instrumentalization of knowledge, it highlights the composition between intuition and intelligence in the school experience to then reaffirm the uniqueness of the educational attitude. With the aim of opposing the utilitarian domain of educational discourses, it proposes to reveal elements that can intensify the triad of feeling, thinking, acting, in the school context.

**Keywords:** intuition; schooling; Henri Bergson; duration.

---

<sup>1</sup> Graduada e Mestra em Filosofia pela UFRN. Doutora em Educação pela UFJF. Professora de Filosofia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Valença-RJ – CEFET/RJ. Email: barbara.marques@cefet-rj.br

## **Introdução**

A partir do conceito de intuição, Henri Bergson (1859-1941) propõe o exercício filosófico como caminho para potencializar a experiência da singularidade. Da análise crítica ao conjunto de precedentes conceituais solidificados pelo racionalismo e contrapondo o exclusivismo das verdades apriorísticas, argumenta em defesa da composição intuitiva como abertura à multiplicidade da vida. Nesta perspectiva, dotar a consciência da força vital demanda a face criadora da relação entre inteligência e intuição. A inteligência presume e ampara as cadeias autorreferenciais dos conhecimentos, a intuição propõe e consubstancia a diferença, na multiplicidade das formas de compreensão.

Estar, compor e significar o mundo pressupõem, assim, as duas formas de relação, a inteligência e a intuição. Cópia e criação; repetição e invenção; tradição e inovação. Sozinha, a intuição não opera. Isolada, a inteligência não se sustenta. Ao destacar a dualidade intrínseca da relação entre ser e conhecer, Bergson endossa a crítica aos saberes que estacionam em uma das extremidades e inviabilizam a pluralidade da vida. É com o aporte crítico e também propositivo que a filosofia bergsoniana alicerça a pergunta pelo ser no mundo dando a ver, a partir de então, possibilidades ao campo educacional.

A presente proposta textual busca discutir o valor da intuição para compor uma experiência escolar capaz de afirmar e sustentar o singular e o contraditório da condição humana. Da perspectiva bergsoniana, assinala a atitude educativa como forma de instigar a formação emancipada e autônoma dos sujeitos na composição com a crítica à instrumentalização dos saberes. Propõe, para tal, o seguinte caminho expositivo: 1) a partir da correlação entre a experiência da intuição e o tempo da duração, defende a multiplicidade dos modos de relação com o conhecimento; 2) discute o valor da consciência criadora como afirmação da atitude estudiosa e assinala o exercício crítico e propositivo na escola a partir da composição entre intuição e inteligência; 3) assinala a inoperância de uma metodologia que possa efetivar irrestritamente a proposta conceitual bergsoniana, destacando a relevância da atitude docente em promover, entre os sujeitos e os conteúdos da escola, a experiência intuitiva como abertura ao singular e ao plural do ser no mundo.

### **1 - A intuição bergsoniana: uma forma de olhar – no tempo da duração interior**

*Como pedir aos olhos do corpo ou aos do espírito que vejam mais do que aquilo que veem? (BERGSON, 2006, p. 155).*

A educação que busca participar da natureza contraditória do ser dá a ver condições ao manejo reinaugurador do mundo. Manejo não definitivo, incursão dinâmica em um destino do

qual não se avista a chegada, para o qual a previsibilidade não se faz garantia. A ocupação filosófica da educação busca pistas na tradição, no cotidiano, nas experiências compartilhadas, nas expressões artísticas, no vivido ou conjeturado. Em especial, considerar a face filosófica da intuição no contexto escolar constitui o esforço por sustentar e amplificar possibilidades de uma educação humanizada.

O ser conjuga incompletude e contradição, portanto, diz-se da condição humana a partir do elo entre o errar e o experimentar, o falhar e o persistir. Tal é a dinâmica do ser que procura a realização plena de si, no mundo, em relação genuinamente disponível aos outros e com os outros. Ser em abertura e singularidade, nos distintos modos da revelação do fenômeno. Abertura para sustentar o modo constantemente submerso na inquietude da consciência crítica, entre o que se aclara, manifesta, elucida, desvenda ou o que se desvanece, oculta, encobre e esconde. Singularidade capaz de manifestar o mundo interior da imaginação, da conjectura, e da abertura à palavra e à ação. Por isso, como assinala Daniel Munduruku (2012, p. 13), “é necessário ter claro nossa identidade enquanto seres que experimentam um diferente jeito de olhar a realidade que nos encontramos”.

Buscar amplificar os sentidos; pensar de distintos modos a revelação do fenômeno; resguardar a abertura à palavra e à ação; aguçar os canais de percepção para que esteja em primeiro plano o núcleo das contradições comuns ao ser. Tal familiarização da percepção cria condições ao olhar: *olhar atento* ao risco e sedução do uníssono da perspectiva inflexível; aos riscos dos mecanismos de enrijecimento e coação de práticas e discursos. A percepção da incompletude é o intermédio da característica buscante do ser que, tomado da tensão entre o singular e o plural da expressão, legitima o contraditório da vida. Da percepção da incompletude, a consciência participa da dinâmica conflitante sustentando, ao mesmo tempo, o factual e o ideal, o material e o imaterial. A possibilidade de amplificação dos contraditórios aguça a atenção entre o geral e o particular, entre o singular e o plural do mundo humano, entre a intuição e a inteligência.

Circunscrita na concretude objetiva da vida, a subjetividade compõe a tríade ser, tempo e mundo. Assim, o significado atribuído pela mente, embora ponto de partida, não diz da totalidade do objeto percebido, dado o seu caráter privado, impreciso, eventual, inconcluso. O fenômeno tem sua própria potência e o ser da percepção tem formas próprias de representação, o resultado da análise é sempre parcial e não pode significar o todo da coisa em si. A parcialidade da análise imprime o tom de uma busca não circunscrita apenas em verdades autorreferenciais.

A busca por localizar a relação com a vida para-além das demarcações do intelecto positivista é expresso no conceito de “intuição” que, em Henri Bergson, figura como o contraponto ao *previamente-dado* das relações causais. Com ele é possível perguntar por uma temporalidade amplificada, aproximando elementos da criação autêntica e que, também, é tecida a partir da consciência do sujeito que pensa – e que ao trazer o conjunto de mecanismos próprios ao pensar é capaz de extrapolar reducionismos e fragmentações da linguagem. Uma intercessão entre o intuir e o expressar capaz de intensificar, em cada ser, potências de natureza íntima, criadora e inventiva, na relação com a vida. Isto é, capaz de legar ao espírito humano a possibilidade de se sobrepôr ao *já-estipulado* para em seu lugar fazer vigorar o *em-permanente-construção*.

O alcance do que Bergson nomeia como tempo da *duração*<sup>2</sup> participa do fluxo psíquico que atende por aquilo que em cada consciência se faz experiência, intuição, e comunicação direta com a realidade. Como assinala o autor (2006, p. 27): “A intuição diz respeito antes de tudo a duração interior”. E, em outra obra (1974, p. 20): “chamamos intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível”. Por esta perspectiva, a intuição é o principal modo de acesso à duração. Mas a intuição mesma, nos heterogêneos estados de consciência, na incapacidade de se repetir a mesma sensação, permeada de vir-a-ser, apenas pode ser sugerida, explicada ou comunicada por imagens e conceitos, pois, “simples ou indivisível como a duração, seu objeto, a intuição, é por si mesma inexprimível e inexplicável” (TREVISAN, 1995, p. 63).

Cada ser reafirma sua existência a partir de experiências particulares, no tempo singular da duração. Assim, ao legitimar a singularidade de cada experiência e permitir estender a direção gnosiológica a cada modo de ser e conhecer, os conceitos de intuição e duração passam a se constituir, também, em elementos com as quais se faz possível potencializar perspectivas do viver e do saber.

O conceito bergsoniano de duração é, também, uma sinalização da condição humana dada em cadeias de fluxos e dinâmicas constituídas no elo entre o singular e o plural do mundo. Como em Heráclito (1991), a unidade é composta da dinâmica dos contrários – o movimento diz do ser no mundo: é na cadeia de mudanças que se dá a constância, um fluir de percepções que a consciência constrói na relação com um dado contexto. Neste sentido, a

---

<sup>2</sup> O conceito de duração – e a partir dele a intuição – assume um lugar central no pensamento bergsoniano: com a urgência do enredo-movimento, busca distanciar a linguagem das amarras imobilistas da lógica descritiva. O *élan vital* é o principal modo de validar a intuição, na contramão da perspectiva que condiciona cada referencial a um outro referencial, rompendo com o movimento de impulsão das referências instrumentalizadas.

percepção do tempo é uma e também o seu imediato contrário; a imagem é uma e também o seu imediato contrário. A cada consciência é dado um acesso único e intransponível acerca do mundo e com o mundo. É na relação com a vida que os dados imaginários compõem significantes, é na percepção com o objeto que se constrói o conhecimento e a memória. Os dados apriorísticos – as planilhas, pressuposições ou equações simbólicas – não pairam autossuficientes em alguma instância para além do ser. Irão, do contrário, depender da relação com o tempo que é duração, com a interpretação singular de cada modo de estar no mundo, no devir constitutivo da personalidade que é memória, experiência, transformação. A consciência vai se desenvolvendo no tempo, neste tempo que é também o acúmulo da memória ao longo da vida, que se estabelece na relação entre corpos, em movimento com a – e na – vida. Assim, presente, passado e futuro constituem o trabalho contínuo da duração, na expressão do eu fundamental, compondo fluxo contínuo resultante das experiências de cada ser.

Bergson (1974) propõe o exercício filosófico como caminho para potencializar a experiência da singularidade, a partir da percepção de um tempo que *dura* em sintonia com a intuição. O exercício intuitivo permite a proximidade com um estado que procura ver com o espírito, isto é, que atua não apenas no olhar da inteligência, mas, com a percepção que é imanente à faculdade de agir e que jorra, de certo modo, da torção do querer sobre si mesmo (BERGSON, 2005). Nesse sentido, a intuição amplifica vias sempre renovadas de possibilidades, na medida em que desvela um tempo não circunscrito no lastro lógico-matemático.

Mas, em que medida é possível assimilar a intuição bergsoniana e expandir seu alcance ao contexto escolar?

Numa hipótese afirmativa, é possível argumentar que a conexão com a intuição fomenta o processo criativo e media a relação com o conhecimento de modo a dinamizar o singular e o plural em cada ser – e por isso mesmo somente ativado na particularidade dos modos de vida. É uma frequentação que se afirma como possibilidade, isto é, que pressupõe a participação na duração, e não o controle final das etapas e meios. Com Bergson, a intuição constitui um espaço amostral que alarga possibilidades à experiência escolar, abrindo espaço para a expressão, a partir de si, com os outros.

Por outro lado, numa hipótese negativa, intuição não é possível de ser gerenciada, manipulada e transmitida, pois não há como garantir a transmissão de elementos sutis e singulares da subjetividade. Cada acesso é particular e intransferível e não há como cercear o saber intuitivo. Quando uma consciência expressa algo que alcançou com a intuição, esse algo

se transforma em dado-rigidez e estará rodeado de escolhas linguísticas, direções e modos circunscritos na representação. Assim, para relacionar a filosofia bergsoniana ao campo da educação e, mais especificamente, da educação escolar, vale tomar a intercessão entre o pensar e o sentir, o racionalizar e o intuir, afinal, inteligência e intuição se complementam, viabilizando a relação entre ser, tempo e mundo.

## **2 - O elo entre intuição e inteligência: a consciência criadora como afirmação da atitude estudiosa**

Reafirmar a perspectiva da intuição no contexto escolar com o resguardo do mundo humano demanda a contraposição ao modelo utilitarista da educação. Assim, compõe o esforço por assegurar a atitude educativa tanto a crítica aos ciclos da eficiência quanto a proposta por fazer valer o elo entre o singular e o plural dos processos da formação humana. E, para tal, questionar a construção das exigências dadas na escola, problematizando a relação entre intuição e inteligência no acontecimento escolar.

Com a proposta de destronar o lugar sacralizado da inteligência – o conjunto dos saberes quantitativos, referenciais, numéricos, causais, tais como o excesso de tecnicismo na relação com o conhecimento – Bergson ressalta a multiplicidade dos fatos psíquicos e questiona a imobilidade dos esquemas do idealismo racional. O ataque à inteligência positivista se faz em virtude do tanto de fragmentação que desencadeia, e o quanto esse modelo de inserção na vida transforma as capacidades do intelecto no reduto mecanização-engessamento-cópia, com a atrofia da habilidade humana de sentir, inventar, propor, conjecturar – ou de transformar juízos capazes de conferir sentidos aos dados e fatos capturados pela inteligência.

Bergson tece uma crítica ao modo como os saberes estáticos, desconectados da vida – relacionados à inteligência – dominam o pensamento metafísico de maneira hegemônica, anulando outras formas de inserção com o conhecimento. Assim, destacando o viés da mobilidade, da consciência e da liberdade – relacionados à intuição – sua filosofia apresenta outra perspectiva aos referenciais sólidos, condicionados à matéria, sem, contudo, sobrepor a intuição em detrimento da inteligência. Aliás, se o conceito de duração bergsoniano pretendesse substituir o método constitutivo da inteligência, de que modo poderia dar a ver de si mesmo, se as bases intransponíveis da linguagem são referenciais e em alguma medida limitadores? A proposta, portanto, não se traduz sumariamente em minar as bases da inteligência para em seu lugar estampar o modo da intuição com acesso à duração, à consciência – e os respectivos aportes da mobilidade e liberdade da criação – como alternativa

uníssona. O cerne da proposta bergsoniana está em considerar também outros modos de lidar com o conhecimento, legitimando a potência da intuição.

Como representante do fim da era cartesiana, o que Bergson criticou não foi propriamente a faculdade humana da inteligência, mas o intelectualismo falso, “o estado de espírito, a mentalidade uma época, o método dos positivistas, para quem tudo que não é sensível e mecanicamente mensurável, não passa de vazia sonoridade” (TREVISAN, 1995, p. 25). A escola, no modo como dá continuidade e é continuada pelo modelo da instrumentalização dos saberes, reafirma, legitima e é legitimada pela hegemonia de um discurso que Bergson dá a ver como partícipe do racionalismo, associativismo, idealismo e positivismo. *Modus operandi* este que proporciona uma centralização demasiada da faculdade de conhecer condicionada aos referenciais mentais com bases restritivas, invariáveis e inertes. Os quadros a priori que a explicação idealista promove ao centro da mente humana – replicadas e formadas, também, na esfera educacional – tornam subalterna a capacidade do pensamento intuitivo de se inserir em potência nos processos da construção do saber.<sup>3</sup> Se a ordem da geometria trata de uma relação necessária entre causas e efeitos ela acaba por evocar ideias amparadas na passividade e no automatismo, pois, como expressa Bergson (2005, p. 257): “a ordem geométrica não precisa de explicação, sendo pura e simplesmente a supressão da ordem inversa”.

No projeto da razão que destaca do ser aquilo que se constitui constância, imutabilidade e perfectibilidade, a racionalidade legada pela tradição é a expressão de uma espécie de entrancado do tipo referência-referência: sob a tessitura dos fios lógico-matemáticos, a inteligência se assenta no esquema do condicionamento referencial. As bases mecanicistas que preparam o terreno para o saber burocratizado é o que também baliza e normatiza as relações constitutivas dos currículos e práticas escolares e, em consonância com a proposta bergsoniana, é indispensável superar o individualismo, a fragmentação dos saberes e a recorrência uníssona da intelectualidade.

A ideologia educacional hegemônica está repleta de elementos que ofuscam a sensibilidade na relação ser e tempo: excesso de informações, instruções, parâmetros causais. Os discursos em evidência no mundo moderno ecoam imediatez, urgência, eficiência, dentre outros balizadores. As métricas quantitativas são tantas – e tantas são as necessidades sintetizadas pelo ritmo moderno – que faz saltar a necessidade do imediato contrário: o que

---

<sup>3</sup> Como assinala Bergson (2005, p. 290): “Na humanidade de que fazemos parte, a intuição é quase completamente sacrificada à inteligência”. Em outra parte da mesma obra (p. 213), ao considerar o positivismo, destaca que “a ciência positiva é obra da pura inteligência”. Ao comentar sobre o *modus operandi* da inteligência anuncia (p. 216): “o inerte entra naturalmente nos quadros da inteligência”.

não se escancara de pronto, o que se encobre para dar a demorar, do que aguça para dar a atentar.

Para Bergson, torpor, instinto e inteligência compõem os modos de consciência. Compreender a potência do instinto para a consciência demanda considerar o tempo para além do aspecto fragmentário e linear. Pensar sobre o real é pensar sobre a temporalidade que se dá num fluxo contínuo e que diz dos modos singulares da existência. De um lado, o alcance do conceito e da inteligência lógico dedutiva, do outro, o instinto e a tempo da duração que se dá na relação da consciência com o mundo. A compreensão da ideia de duração evidencia, também, a explosão da vida em simbiose, com a energia espiritual compondo a materialidade. Matéria e espírito compõem os organismos – de modo que a temporalidade não restrinja nem esteja restrita às demarcações lineares. A dinâmica de cada ser para acessar esse tempo que não se deixa repousar único, contínuo e acabado é a afirmação da intuição. Da perspectiva bergsoniana deriva a pertinência das dualidades – como em uma valsa que não se executa se não houver a contraposição dos passos.

Afirmar filosoficamente a intuição representa o esforço por acessar as múltiplas camadas da relação entre sujeito e objeto; *entre*, vale frisar, não apenas o objeto percebido, não apenas a consciência. Desse modo, a proposta de considerar a intuição no contexto escolar pode amplificar as formas de compreensão da realidade e participação na pluralidade do mundo humano. Tal frequência permite que a realidade seja continuamente revisitada, na dinâmica que representa a continuidade de idas e vindas entre consciência e fatos/objetos. Reafirmar este *entre* implica em considerar que a singularidade dada na relação com a intuição dinamiza o ser no mundo.

Currículos e práticas escolares ganham com o *entre* da intuição e da inteligência: o par com a intuição tenderá, em maior o menor grau, a validar enredos escamoteados no discurso hegemônico. Afinal, se a inteligência estritamente lógico-dedutiva ocupa o centro do acontecimento escolar, reservar lugar à intuição compõe o esforço por efetivar processos multifacetados na relação com os saberes. E, assim, abrir espaço a um processo de ensino que dê a ver a face ativa do estudo e não apenas evidencie a reserva de perguntas e respostas pré-moldadas. Nesta perspectiva, a atitude educativa está no convite a que cada estudante participe da competência amplificada dos saberes.

A atitude educativa está, portanto, em lançar ao instituído as perspectivas do instituinte e, em cada arranjo curricular, reafirmar o valor da familiaridade com as perguntas. A experiência escolar que sustente o estímulo adequado à consciência criadora vincula em seus processos o esforço por perguntar e dar a perguntar, com as e das estruturas curriculares,

relações entre conceitos, formas de instituir os saberes, construção dos aportes culturais, na singularidade de perceber e compor o mundo. É nesse sentido que a intuição, na dupla com a inteligência, conduz a consciência além do quadrante da previsibilidade, legando autonomia ao ato de estudar e compor a escola.

### **3 - Isto não é uma metodologia**

A experiência da intuição se insere enquanto modo de instiga, familiaridade com a atitude criadora, e pode validar, em cada sujeito constitutivo dos espaços escolares, a potência da relação entre singularidade e pluralidade. A consciência intuitiva não aponta um sistema estrutural a ser aplicado em sala de aula, mas é a sustentação de um manejo que busca principalmente instigar cada participante do processo de aprendizagem a observar, organizar, construir, desconstruir, desorganizar e desvelar elementos com os quais a subjetividade opera. Tal exercício só se torna possível quando o ato de conhecer vira também problema filosófico, pauta-componente do que se quer aprender e problematização do *como* se aprende. Artimanha didática que, por causa da natureza particular de cada ser que lhe traz à tona, não se fecha estritamente aos comandos da previsibilidade da ação.

O movimento do devir da criação constitui aquele/a que aprende e potencializa a dimensão do que se aprende e, por sua vez, é o fluxo que orienta o desenvolvimento da intuição no processo educacional. Assim, a experiência da intuição não é caminho demarcado, mas indica possibilidades. Como assinala Bergson (2005, p. 230): “toda obra humana que contém uma parte de invenção, todo ato voluntário que contém uma parte da invenção, todo ato voluntário que contém uma parte da liberdade, todo movimento de um organismo que manifesta espontaneidade traz algo de novo para o mundo”.

Considerando a educação escolar, o encaminhamento desse experimento didático-gnosiológico demanda ao/à professor/a o envolvimento com a reflexão acerca dos objetivos de que lança mão ao compor a sala de aula, bem como dos sentidos e dos tipos de formação que almeja. Vale destacar a relevância do investimento docente com o esforço de potencializar em cada sujeito da escola a energia criadora, despertando animosidades da intuição e do intelecto. Por esta perspectiva, a escola ocupa o lugar da difusão conceitual legado pela tradição e, ao mesmo tempo em que dá início ao aperfeiçoamento da personalidade mediada pela liberdade, leva cada sujeito da aprendizagem alcançar o máximo de si – “o máximo do desabrochar de todas as suas potencialidades” (TREVISAN, 1995, p. 131).

Pensar a educação escolar a partir da filosofia bergsoniana implica, principalmente, em: criar o hábito do fazer intuitivo e dinâmico; ampliar o olhar por outras perspectivas de domínio conceitual; suplantar a inteligência estática e abrir margem ao imprevisível, enveredando-se por uma via que não se acomode estritamente no modelo das ideias pré-fabricadas.<sup>4</sup> Atrelar à imagem sintetizada na educação outras imagens de abrangência dos saberes personifica o complemento da soma cognição e imaginação ou, ainda, complexidade da intuição *com* a extensão do conceito.

O/a professor/a atento/a à pertinência das questões gnosiológicas para a construção e difusão dos saberes investe em buscar os meios possíveis para não negligenciar os distintos elementos constitutivos do ser. Procura antever que os aspectos da formação humana são ao mesmo tempo físicos e mentais, conjugando amplamente as faculdades cognitivas. Pensar os processos de formação humana e, principalmente, pensar a escola em seus aspectos formais significa considerar esta soma – “síntese da tradição a ser conservada *mais* personalidade em evolução do educando” (TREVISAN, 1995, p. 113).

O exercício da intuição tem como substrato uma construção subjetiva, singular e, também, pode se nutrir de um *plural* partilhado em cada prática didática. Por essa perspectiva, pensar a educação com a experiência da intuição tem a potência de se enveredar em novidades trazidas por cada consciência, na vigência de uma energia criadora que, ao viabilizar a experiência com a intuição, passa a considerar outros critérios para além da quantificação dos saberes. O roteiro metodológico não satisfaz as variáveis que acompanham cada conjunto componente da sala de aula, mas os sujeitos que formam e são formados na escola participam do fazer da intuição, bastando para tal exercício a condução didática e o manejo processual específicos. O modo como o exercício da intuição adicionada à inteligência pode, efetivamente, se tornar exequível enquanto fazer didático depende das pistas de cada componente e de cada contexto escolar.

Vale considerar, com Selma Pimenta, o ensino como uma atividade conflituosa, que exige constantemente posições éticas e políticas. Para ser professor, afirma a autora, “é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas, incertas e conflituosas em sala” (PIMENTA,

---

<sup>4</sup> Por esse viés, como revela Bergson (2006), nosso espírito pode instalar-se na realidade móvel, adotar-lhe a direção incessantemente cambiante, enfim, apreendê-la intuitivamente. Para isso é preciso que se violente, que inverta o sentido da operação pela qual habitualmente pensa, que revire, ou antes, refunda incessantemente suas categorias. Mas desembocará assim em conceitos fluidos, capazes de seguir a realidade em todas as suas sinuosidades e de adotar o próprio movimento da vida interior das coisas. Apenas assim se constituirá uma filosofia progressiva, liberta das disputas que opõem as escolas, capaz de resolver naturalmente os problemas porque se terá libertado dos termos artificiais que foram escolhidos para pô-los. Filosofar consiste em inverter a direção habitual do trabalho do pensamento.

2002, p. 18). É nesse sentido que as situações postas na experiência docente, ou com a teoria da escola, tanto não encerram quanto não esgotam as circunstâncias do ensino. E, ainda assim, a atividade docente busca enfrentá-las, articulando a sensibilidade da experiência e a indagação teórica permanente. Cada professor/a busca criar condições para tornar a aula – com seus tantos aportes curriculares e formas de ensinar, com seus multifacetados instrumentos de avaliação, com suas incógnitas, imprecisões e incertezas – o melhor encontro possível.

A despeito da obediência contemporânea a tudo aquilo que condiciona o sentido da vida, dos automatismos de toda ordem, da instrumentalização focalizada dos saberes, cabe reaver a experiência atencional de abertura ao tempo da intuição. E, como em Martha Nussbaum (2015, p. 24), apostar em instâncias que possam “desenvolver o ‘olhar interior’ dos alunos, numa formação cuidadosamente moldada nas artes e nas humanidades”. Isto é, em atividades que possam dignificar e não coisificar os saberes e as pessoas; gestos que possam entrar e descarrilar os principais mecanismos embrutecedores da vida.

E, para tal, localizar o hiato entre a compreensão da formação escolar como negócio, na vigência do discurso burocratizante – produção eficiente, entrega veloz, tarefismos e etapismos de todo tipo; e a escola que negue a centralidade temporal do negócio para afirmar o ser no mundo – ânimo contemplativo, atenção às dinâmicas próprias da intuição e inteligência, conexão entre a singularidade e a pluralidade da expressão humana.

Ao contrário do que roga a máxima difundida de que se deve estudar “para ser alguém na vida”, a busca por estudar porque se é *alguém*. Não apenas para adentrar na vida (*bios*) e garantir o suporte econômico, no avançar do progresso individualista, mas para compor, continuar e renovar um *quê* dado além da instância centralizada no capital. Estudar para se reafirmar um *alguém* representa o modo da conexão com o estudo inerente à condição de ser. Não é menor o esforço por tocar a justa adequação do ânimo estudioso na escola, e ressaltar a experiência atencional que reafirme, em cada indivíduo, um *alguém*.

Se não há fórmula replicável a resguardar a intuição na experiência escolar, considerar a filosofia bergsoniana evidencia a conjugação de verbos capazes de dar a ver o fundamental entre a atitude crítica e a aposta propositiva, a exemplo das seguintes possibilidades: *Perguntar*; *ocupar-se* do mundo humano – atitude indispensável; *estudar* a forma – *reinventar experimentar, insistir, inovar, repetir* estratégias da artesanaria material e imaterial da forma; *analisar* exemplos buscando inspiração em práticas docentes para resgatar outras vias; *compreender* as angústias, exaustões e contradições da atividade; *identificar* as consequências da formação alinhada à temporalidade mercadológica e às métricas da

aprendizagem utilitária; *desobedecer* ao sem-sentido; *demorar*, desrespeitando o balizador produtivista; *apostar* no contágio, na força do *estar com* – vigor da presença; *acolher* a diferença; *tramar* o estado anímico adequado para a vinda da novidade, da reinvenção do conjunto simbólico das culturas; *cuidar* do legado circunscrito na tradição; *defender* a multiplicidade das inteligências salvaguardando a possibilidade de errar, repetir, experimentar; *estender* o olhar aos exercícios de atenção que alcançam a dimensão política; *olhar* com o corpo e a alma; *contemplar* com a inteligência; *olhar* mais uma vez e não desistir de *desejar ver*.

Ainda que não haja a garantia de alguma espécie chave que disponha à experiência escolar a composição da intuição, é possível que a perspectiva filosófica da educação viabilize, promova, instigue. Do caminho de cada estudante e da forma singular de enraizamento no mundo não se prevê, mas a potência de apresentação e exposição ao material e imaterial do mundo humano é um privilégio valoroso da escola, em especial, lançada na atividade docente.

A atitude do/a professor/a em dispor, cotidianamente, de múltiplos componentes amplifica o poder de mediação capaz de sustentar um conjunto cultural a ser continuado e a ser renovado. Na hipótese do estudo de um componente curricular que demande o desenvolvimento de um cálculo, a experiência com a intuição pode compor o processo de concepção de tal operação. Convidar o/a estudante a compreender as etapas envolvidas em cada arranjo expande possibilidades cognitivas. O sustento da intuição aí pode avultar o encontro com a expertise lógico-dedutiva para tornar a experiência do estudo mais significativa. Uma abordagem ativa na apresentação dos conteúdos tende a iniciar uma relação de autonomia entre a/o estudante e o assunto em questão, a ver as seguintes possibilidades. Primeira hipótese didática: *Isto* é desta forma; → Seu desenvolvimento se dá *desta* forma; → Desenvolva *isto* – *desta* forma. Segunda hipótese didática: Isto é se dá desta forma → O que estrutura a questão por trás desta forma? → Quais as possibilidades de entendimento desta forma? → Como chegar ao desenvolvimento desta questão?

Elementos como confronto, enfrentamento, conflito e resistência, fazem parte das estratégias didáticas. O que sai de cada seta na atuação docente também é o que faz voltar de modo amplificado, para que melhores possibilidades se deem na atmosfera compartilhada dos vetores. Concerne à atitude docente o compromisso, como sugere Bárbara Botter (2012), em apresentar e realizar uma forma tal que o estudante possa percorrer um caminho de amadurecimento intelectual e espiritual e transformar-se interiormente.

Mas afinal, como a escola pode sustentar, no exercício filosófico, a experiência com a intuição para potencializar o elo entre o singular e o plural da atitude educacional? Como afirmar a composição intuitiva em abertura à multiplicidade da vida, dotando a consciência da força vital, na relação entre inteligência e intuição? Como sustentar a familiaridade com o mundo humano, legando uma temporalidade contraposta ao tom impresso nos discursos repetidos reiteradamente pela ideologia mercadológica contemporânea?

### **Considerações finais**

Como discutido nesta proposta textual, intensificar a relação entre a inteligência e a intuição compõe a aposta na atitude educativa enquanto sustento do mundo humano. A inteligência presume e estabiliza as cadeias autorreferenciais dos conhecimentos; a intuição potencializa a singularidade da compreensão. Viabilizar a ocasião da formação escolar com a mediação ativa dos saberes dá a ver, também, um modo de afirmar o ser no mundo. Afinal, é desenvolvendo a face crítica e propositiva que o sujeito sustenta e renova a dualidade entre o singular, com os aspectos ontológicos, e o plural, na dimensão política do mundo. O intuito de conjugar singularidade e pluralidade no contexto escolar é um dos desafios do campo educacional a partir do qual se buscou considerar, no presente texto, a filosofia bergsoniana.

Todavia, vale assinalar que as perguntas em educação são sempre mais complexas que o desejo de tocá-las. O contexto da formação humana é um dínamo de questões continuadas sob égide da ação de perguntar. Mas são as perguntas em educação que nutrem uma dinâmica nunca finda e sempre indispensável em satisfazer o campo das apostas, tentativas e riscos, repleto do esforço por aprimorar e conferir sentido à formação humana.

Dado a predominância dos discursos escolares burocratizados, comumente condicionados pelo sequestro produtivista da inteligência, vale reafirmar os elementos constitutivos da experiência intuitiva. Assim, a experiência escolar pode dar a ver sinais contrapostos às exigências do rendimento tecnicista, intensificando a tríade sentir, pensar, agir. Detectar a temporalidade subserviente ao referencial conceitual estrito; aguçar os sujeitos da escola para que sejam, por si, capazes de problematizar o fazer escolar instrumentalizado; ativar caminhos que impulsionem o manejo com outras estruturas de aprendizagem, considerando a intuição – singularidades, modos de ser, pontos variáveis de cada permanência. Desconstruir estruturas embrutecedoras do conhecimento e adicionar exercícios do pensamento que consideram o acontecimento de cada contexto escolar. E, desse modo, tornar a perguntar: “como pedir aos olhos do corpo ou aos do espírito que vejam mais do que aquilo que veem?” (BERGSON, 2006, p. 155).

## Referências

BERGSON, Henri. *Evolução criadora*. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Metafísica*. Tradução: Franklin Leopoldo e Silva. In: Os Pensadores. Vol. XXXVIII. São Paulo: Abril, 1974. p.17-45.

\_\_\_\_\_. *O Pensamento e o movente*. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOTTER, Bárbara. A pedagogia antes da pedagogia. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). *Filosofia e Educação: aproximações e convêrgencias*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, v. 1, 2012, p. 19-31.

HERÁCLITO. In: *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas-SP: Papirus, 2002.

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

Recebido em: 10/08/2023.

Aprovado em 25/11/2023.