

Sustentar a atenção, resistir com distração: ser, escola e mundo pelas veredas bergsonianas

Bárbara Romeika Rodrigues MARQUES¹

∞

RESUMO

Em tempos sombrios, redobra a responsabilidade de resgatar o bom senso e garantir a manutenção do conjunto experimental, simbólico e próprio do ser. Filosofia e Educação persistem juntas: é preciso pensar desde as essências, é urgente perseverar na sustentação do mundo humano nos processos de formação escolar. A presente pesquisa de cunho teórico, visa o esforço permanente de tomar em primeiro plano a pergunta pelo ser e, com ela, defender, começar e cuidar da escola. É preciso estar atento e forte para garantir vias não subordinadas à instrumentalização da aprendizagem, aos esquemas mercadológicos e à quantificação reducionista da vida. O potencial da companhia de Henri Bergson nos conduz à vereda filosófica que segue margeando outra temporalidade, com a intuição atenta às dinâmicas da singularidade. Aprendemos a somar dissonâncias e conjugar pares, por exemplo: intuição com inteligência, atenção com distração, a tradição e a novidade. Assim, propomos considerar múltiplas formas de relação do sujeito com o que pode conhecer, criar, pensar, intuir, experimentar. Ao circunscrever a pergunta pelas atenções e distrações constituintes da escola, esboçamos a rota em desvio, localizando a distração como expressão e potência do ser, destacando a intuição como abertura, amplificação e autonomia do pensamento. Sendas que consideram a inteligência dedutiva, mas que vai além dela. Acessos que tentam alargar as marcas constituintes da humanidade, caminhos que permitam legitimar experiências filosóficas complementares. Em tempos de aceleração produtivista, cuidar de uma temporalidade que sustente a atenção ao mundo humano é um começo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Intuição. Distração. Atenção. Henri Bergson.

INTRODUÇÃO

Sentava-se, para decorar o chinfrim dos pássaros ou entender o povo passar. Traçava as pernas. Esperar é um à-toa muito ativo (ROSA, 2001).

A instiga conceitual da filosofia de Henri Bergson circunscreve-se na potência da linguagem em instaurar e propor mundos, caminhos, formatos, com os quais cada educador e educadora irá se valer para criar e recriar suas histórias cotidianas, histórias profissionais e de vida. É a partir da linguagem que a vida se faz multiplicidade e diferença: com ela o horizonte de possibilidades permite a abertura

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: roma.barbara.roma@gmail.com

para o exercício em si da reflexão, que é pessoal, intransponível, mas que se efetiva a partir da tarefa de compartilhar entendimentos, conceitos e fatos, e experimentar direções e *percepções que duram*, que se manifestam por vias diversas e multiformes.

A pergunta pelo ser não se desvincula do esforço reflexivo acerca das possibilidades e vias da formação humana, assim como a pergunta pela educação não se desgarra do investimento filosófico do – e com o – ser. Se estivermos de acordo que uma teoria da educação se alicerça essencialmente em compreensões filosóficas acerca da origem, da natureza e do valor da faculdade de conhecer, formamos, com a filosofia de Henri Bergson, uma parceria. Com ele, aprendemos a considerar a relação entre o conhecimento em atenção à vida, o modo como a consciência absorve os dados sobre o mundo, como se relaciona com o conhecimento para construir e desconstruir conceitos, percepções e inserções valorativas sobre fatos. A partir de então, podemos entrever que as relações causais, referenciais e lineares, não traduzem o que é o espírito, nem podem resumir a potencialidade de marcas que expressam, a partir da intuição, o modo de ser liberdade, criação e vida. As situações em que a inteligência se mostra ativa, os instantes em que percepções estão vivas para a consciência, apresentam e são apresentadas por elaborações de cada modo particular de relação com o mundo. Cada ser se relaciona com a vida com um tempo que é próprio, com um conhecimento que lhe chega de modo particular, para um mundo que também lhe é único. Tais relações se evidenciam – e se escondem – com preenchimentos e também com a mediação dos *vazios*: as múltiplas atividades e inatividades da consciência permitem concordar intervalos e adaptações, arranjos e desajustes, conteúdos e transgressões. Os movimentos que compõem as metamorfoses particulares de assimilação e criação são plurais e singulares: como pode a educação se munir das muitas possibilidades para alcançá-los, para empreender movimentos sempre autênticos e novos, no diálogo com o legado da tradição? Como pode a educação mediar, viabilizar e instigar, também, a aparição do imprevisto, do experimento de si, a energia espiritual que move em cada modo de fazer autêntico, em cada expressão de ineditismo, a transcendência multiforme da vida?

Acreditamos que um caminho só se faz possível quando legitimamos em suas margens as veredas de chegada, de partida ou de puro movimento-percurso. Para tal, três crenças são fundamentais: Uma, na capacidade da linguagem de instaurar, propor e mediar mundos, possibilidades – com o legado da tradição nos inspiramos para a manutenção do movimento, enquanto houver chão e tracejo de caminho. A segunda crença necessária é em nossa própria capacidade de tomar o conceito de modo desobediente – aprender para não apenas repetir, conhecer os caminhos para poder, quando necessário, subverter esquemas autorreferenciais e descartar evidências demasiadamente explícitas; por fim, a terceira crença nos direciona à possibilidade de inventar outros enredos, veredas e direções, dado que as dinâmicas

dos caminhos são particulares e universais ao mesmo tempo, singulares e fixas, constituídas com a intuição e a inteligência.

Considerar filosoficamente a educação há de *servir* para *ampliar* as possibilidades *da cabeça* porque, como diz Riobaldo, personagem e narrador de *Grande Sertão: Veredas*, “a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total” (ROSA, 1985, p. 250). Pensar para aumentar a cabeça: ampliar exercícios e possibilidades de relações com o conhecimento em processos educacionais que se manifestem na abertura aos movimentos potencializadores da experimentação, que operem a partir da multiplicidade de práticas discursivas e não-discursivas, relacionados aos diversos saberes constituídos de variáveis humanas – e, portanto, complexas, constituintes e constituídas do devir-criação.

1. EDUCAÇÃO E AS DEMANDAS DE ATENÇÕES – EM COMPANHIA DE HENRI BERGSON

Pensar sentidos e perspectivas educacionais demanda o esforço fenomenológico de compreender os modos de aprendizagem, dos processos cognitivos ou das vias a partir das quais cada sujeito vai construindo seu modo de compor, perceber ou modificar a vida. Considerar que a aprendizagem se dá no campo das singularidades, e que o ser é multiplicidade – racionalidade e espírito, inteligência e intuição – significa também empreender a educação como movimento atrelado à vida, experimento e devir. Consolidar caminhos que instiguem, desenvolvam atenções, sensibilidades e percepções multiformes, para que os sujeitos sejam capazes de compreender o mundo desenvolvendo e amplificando as possibilidades de si.

A relação da consciência com os dados do mundo também compreendem emoção, afeto, abertura para a criação. Quando a atenção da consciência está livre, está distraída do jogo da racionalidade estrita, estabelece uma relação consigo, *para-si*, na permissão aos acessos da autonomia e singularidade. Ela se distrai do aparato transmissivo do conceito para se fazer experimento, potencializando a dimensão do que se aprende. O pensamento tem as suas anarquias, desacordos, suas rotas de fuga e de irregularidades, mas se fortalece, também, na inexatidão das imagens e das metáforas, com o mais próximo que a linguagem puder estar do movimento, incorrendo continuamente na tarefa da qual não pode se isentar – de tentar traduzir o que não se pode traduzir, para compreender, criar e recriar sentidos para a vida.

O que aqui propomos nos termos da “manutenção da distração *para-si*” demanda que o exercício da atenção esteja, em alguma medida, voltado para as dinâmicas particulares de si – o indivíduo que recebe a informação, não apenas com o foco em replicá-la, mas para perceber a capacidade do pensamento de amplificar movimentos autênticos, que direciona o olhar também para a sensibilidade

engenhosa da cognição. Propomos a seguinte rota: o ser que se distrai *para-si* arranja espaços da insubordinação e subverte demarcações postas por trâmites comuns da educação produtivista, circunscrita principalmente no mundo moderno.

O que vigora em grande parte das escolas do nosso tempo é a tirania da eficiência numérica, do saber acumulado e repetido, do conhecimento utilitário com destino e finalidade anunciada. Nessa *linha de produção de aprendizagens*, o aluno tido como distraído é comumente estigmatizado e sua ação é combatida por representar um impedimento do pleno desenvolvimento da quantificação almejada. Vigoram as demandas por uma conformidade ordenada e constante, e as vias que não se mantenham na regularidade obediente e moderada representa um deslize, indisciplina a ser reparada. Esse ajuste costuma acontecer com o condicionamento ao *bom comportamento*, alinhando ordenação estática, repetição de parâmetros lógico-dedutivos e alinhamento burocrático – ou, em casos específicos, com a procura pelo aparato médico. Para que a inteligência racional opere na exclusividade do conceito referencial, o percurso de absorção e repetição dos conteúdos é requisitado em plano principal. O cumprimento desses trâmites e o respeito aos processos metodológicos de tais alinhamentos agencia a atenção plena em seus ciclos – quase sempre reduzidos ao desempenho eficiente da técnica, da pressa pelos resultados organizados no esquema ‘observação-audição, repetição e transmissão’. A recepção-repetição dos conteúdos, lugar da centralidade da inteligência estrita, é a regulação principal do modelo de continuidade da aprendizagem instrumentalizada.

É preciso resistir, incorporar e sustentar a pergunta pelo sentido efetivo da formação humana. Afinal, a quem serve a instrumentalização dos conhecimentos difundidos em grande das instituições de ensino, sobretudo a partir do advento do mundo moderno? É preciso perceber que atenções demandam as instituições, a quem ou ao quê serve o aparato produtivista da inteligência dos estudantes e professores.

As regras postas pela educação-mercadoria – com o conjunto extenso de instruções do tecnicismo estrito – nutre o homem *distraído de si próprio*, porque ele aprendeu que a evolução possível, da qual precisa para se manter no esquema social vigente, está dada, pronta para ser replicada nas bases da reprodução acelerada da cópia. Se tomarmos como exercício de reflexão a perspectiva da *distração de si* como o contraponto e avesso da *distração para-si* compreendemos que aquela reafirma a disposição para a conexão direta com o lugar da produtividade quantificada, da recepção e repetição, enquanto esta legítima imersão com movimentos autônomos experimentados por cada singularidade.

Parte das instituições de ensino do mundo moderno confere e reafirma a superioridade e o destaque do sujeito atencioso, cumpridor da memória-réplica e sabedor das espacialidades temporais. Neste modelo de supremacia da inteligência analítica, o tempo há de ser *bem aproveitado* – esquadrinhado, medido, fragmentado, produtivo. De preferência, que não aconteçam maiores *desvios*: o caminho já bem demarcado das *peças* cristalizadas precisa de *encaixe* no leque

referencial das aprendizagens legitimadas pela técnica estrita. Assim, distraído de si e atento à temporalidade produtiva, o sujeito dos esquemas lógico-dedutivos empreende sua capacidade cognitiva em executar as derivações possíveis, com blocos de informações e dados semi-prontos, semi-encaixáveis.

No contexto da formação escolar, a distração das dinâmicas particulares do ser constitui a obediência às etapas da transmissão imediata, preparando o sujeito-aluno para atender às demandas da repetição. As avaliações, por essa via, são instituídas a partir das solicitações de respostas pré-formatadas, com pouca margem de amplificação e criação do conceito. O *distraído de-si*, que na lógica moderna representa o aluno *atento*, tem sua inteligência requerida e legitimada na vigência da padronização e das sequências das instruções dedutivas. Se a chave de acesso ao conjunto conceitual posto em evidência nas instituições de ensino sofre alterações, com a evolução dos processos históricos, ele logo há de buscar adaptar sua atenção para a nova série de decodificações, e lhe é requisitado um novo domínio de percepções de conteúdos e parâmetros.

Por esta via, a atenção aos processos da educação tecnicista mantém o aluno ocupado, principalmente no aspecto quantitativo, uma vez que a posse de conteúdos pela inteligência não se dá sem esforço, empenho, manejo, aplicação, disponibilidade. O tempo que o aluno empreende para se manter atento às relações causais da inteligência acaba por representar a quase totalidade de sua vida escolar e preenche as suas representações mentais de modo a faltar-lhe o manejo com a atenção as suas próprias interferências e meios de dar início a novos processos cognitivos. Assim, o referencial validado pela aprendizagem instrumental, adota uma linguagem de símbolos matemáticos que, “embora originalmente destinada a abreviar informações anunciadas, contém agora informações que de modo algum podem ser convertidas em palavras” (ARENDT, 2007, p. 278). A visão mecanicista do mundo é o reflexo da determinação quantitativa da natureza, processo que eliminou a descrição dos fenômenos observáveis para em seu lugar instaurar a matematização das relações de causa e efeito.

A estruturação do tempo da estrita aplicabilidade tecnológica, circunscrito na lógica comercial e econômica, requer para si a roupagem da previsibilidade absoluta porque almeja assegurar a projeção generalista como o próprio e fundamental de cada acontecimento. Os saberes instituídos pelo método buscam o todo de cada acontecimento, de cada saber. A temporalidade dada na determinação quantitativa demanda a categorização dos objetos do mundo para então cercar os saberes por entre as cadeias presumíveis da razão. A ciência positivista nos lega a eficiência da técnica e com ela somos bem conduzidos a observar, formular uma hipótese, experimentar, interpretar resultados e, finalmente, a empreender conclusões. Com a clareza dos mecanismos da dedução cria-se um castelo de invenções tão grandioso quanto nos atesta a própria capacidade humana de inventar e acreditar em suas invenções. O aprimoramento metodológico da racionalidade, derivativo de equações simbólicas, de precisos cálculos e da cristalização dos saberes, constitui o cerne da

inteligência funcional que tanto demarca o sentido moderno da vida, como baliza e é balizado em grande parte das instituições de ensino.

É preciso resistir. O potencial da filosofia bergsoniana nos possibilita considerar outras formas de relação com a temporalidade, nos abre margem para legitimar atenções próprias da singularidade humana. Aprendemos a somar dissonâncias e conjugar pares, por exemplo: intuição com inteligência, atenção com distração, a tradição e a novidade. A crítica que Bergson lança à exclusividade da inteligência positivista se faz em virtude do tanto de fragmentação que desencadeia e o quanto tal formato de inserção na vida condiciona as capacidades humanas ao reduto dos saberes quantitativos, referenciais, numéricos, causais. Assim, uma vez que “a ordem geométrica não precisa de explicação, sendo pura e simplesmente a supressão da ordem inversa” (BERGSON, 2006b, p. 257), quanto de tal decomposição do conhecimento em partes específicas e “domináveis” acaba por acostumar a mente humana à inércia, passividade e automatismo?

Se porventura conseguíssemos descrever com a máxima eficiência as relações causais dispostas no mundo, e se o apuro de nossa linguagem conferisse a plenitude das certezas factuais, ainda assim devemos considerar que o ser, em sua totalidade, não se deixa repousar em marcações conceituais lineares. A apurada capacidade de conferir símbolos e dele derivar o aparato lógico da vida não diz do ser. O somatório de todos os modos, aparições e apresentações do ente não diz do ser. A ciência diz dos entes, mas, ainda assim, é preciso se perguntar pela essência contida nos espaços que se mostram na concretude das relações dos entes: é preciso perguntar pelo ser-além.

Podemos compreender que o tempo espacializado é a base para a centralidade e da primazia da inteligência nos processos educacionais, sendo necessário estarmos atentos e dispostos a perceber o tempo da duração como exercício de cada modo singular, de um *quem* que pode se revelar, também, a partir da combinação dos aspectos da intuição e do intelecto. Assim, o que Bergson ressalta é “a colaboração entre inteligência e intuição, duas funções do espírito humano, buscando fazer uma distinção e uma oposição não excludente entre elas.” (MONTEIRO, 2014, p.18). Portanto, não se trata de um ataque ao exercício em si da inteligência, mas problematizar o lugar de exclusividade e centralidade em que ocupa, nos processos educacionais. Sua proposta não se traduz sumariamente em minar as bases da técnica 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 caminho não expressa *uma em detrimento da outra*; mas propor mais perguntas, agregar outros modos de relação com a vida, outros acessos do ser.

2. A DISTRAÇÃO *PARA-SI* COMO ATENÇÃO E AFIRMAÇÃO DO SER: A *INTUIÇÃO* BERGSONIANA

A principal via de resistência da ação de se distrair *para-si* é o não contentamento com a espacialização do tempo e, com isso, a busca de outras rotas que desemboquem na abertura à invenção e à legitimação dos movimentos singulares, intuitivos e dinâmicos do pensamento. Imaginamos um caminho-exercício que nos enverede ao encontro da potência de multiformes experiências de aprendizagem, na manifestação da vida em consonância com a pluralidade do mundo. Com Bergson, compreendemos que a intuição enquanto método-caminho pode instigar, inflamar, suscitar movimentos e relações com a vida, ativar a potência de cada gerador-pensante, anunciar a não-exclusividade da racionalidade positivista. A discussão do filósofo acerca do tempo, localizado na perspectiva da multiplicidade da *duração* em seus distintos modos de compreensão da vida, pode conferir à experiência temporal um transcurso não restritivo ao uso instrumental do conhecimento. Assim, entra em primeiro plano o conjunto das percepções que *duram* em aberto, expresso na singularidade, onde cada expressão possa dizer do mundo dizendo também de si, e que possa se dizer de si compreendendo o mundo.

Ao considerar a intuição e suas relações com os processos formativos, perguntamos sobre o sentido da educação, suas possíveis relações e acessos a um pensar aberto, que possa afirmar a vida humana. O Ser em sua máxima expressão, no esforço fundamental de descobrir e propor rotas de estar no mundo que marque, afinal, sua condição e potência. A intuição com a inteligência; o espaço para a criação e a continuidade do conjunto de simbologias legadas; o novo e a tradição é o que permite que o mundo tenha a garantia e a experiência das marcas humanas.

É pela vereda bergsoniana que aprendemos a considerar a abertura de outros caminhos. Afinal, “o pensar intuitivo não é acumulação quantitativa, não é mero gerador de informação, ele é o suporte que torna possível a informação. Sua acumulação é qualitativa, acontece na própria experiência e vivência de si” (BACH JR, 2015, p. 139). O pensar intuitivo é inormatizável: não é caminho demarcado, mas indica veredas. Legar algo de novo ao mundo é o desafio do fazer intuitivo, a partir da espontaneidade do ato do pensar.

O pensar intuitivo se expressa no movimento e não na fixidez. “A intuição diz respeito antes de tudo a duração interior” diz Bergson (2006a, p. 27). Pois, a simpatia com a duração interior não deve ser concebida como uma introspecção, que fecharia o filósofo em si mesmo, mas, ao contrário, como um momento de dilatação de si mesmo. Essa sensibilidade de querer expandir as barreiras de si, não se fecha na exclusividade da inteligência, mas permite a abertura para os desmandos e os improvisos do espírito.

O alcance do que Bergson nomeia como tempo da *duração* atende por aquilo que em cada consciência se faz experiência, sentir e comunicação direta com a realidade. 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). Assim, “a duração só é dada pela intuição e quando Bergson se coloca no campo da duração, coloca-se ao mesmo tempo no campo da intuição, de tal forma que as duas noções vão se determinando mutuamente em sua obra” (SANTOS PINTO, 2010, p. 10).

O núcleo do pensar se manifesta de modo multiforme e infinito e, como afirma Bergson (2005, p. 139) “a vida em geral é a própria mobilidade”. A partir do exercício do pensamento prático e do método intuitivo, que abarca *durações*, *caminhos*, modos distintos de relação com o conhecimento, podemos conceber a realidade do ser que se afirma na própria experiência da vida e considerar “um funcionamento ordinário do pensamento com o intuito de apreender diferentes formas de pensar, determinar suas diferenças e reafirmar a importância de um exercício extraordinário do pensamento” (ZEPPINI, 2017, p. 56). Assim, empreendemos uma aposta na diversificação de elementos possíveis para que o devir criativo e a autenticidade inventiva humana também sustente a formação escolar. A legitimidade dessa discussão para a educação se dá com a compreensão de que os aspectos da formação humana são ao mesmo tempo físicos e mentais, abrangendo a vontade e todas as faculdades cognitivas, como a inteligência, a intuição, a emoção e o afeto.

Ao perceber que “na humanidade de que fazemos parte, a intuição é quase completamente sacrificada à inteligência” (BERGSON, 2005, p. 290), Bergson buscou analisar o modo como os saberes estáticos, fragmentários – relacionados à inteligência – dominam o pensamento de maneira hegemônica, anulando outras formas de inserção com o conhecimento. A educação escolar, no modo como dá continuidade e é continuada pelo modelo da cópia, imobilidade e centralização da repetição conceitual, reafirma, lapida e é lapidada pelo *modus operandi* dessa inteligência e compõe perspectivas estritamente racionais vinculadas ao fazer das associações positivistas. A temporalidade de seus processos relaciona bases restritivas e invariáveis que condicionam a formação do conceito fixo, referencial. Como expõe Bergson: “o inerte entra naturalmente nos quadros da inteligência” (BERGSON, 2005, p. 216). Os quadros subjetivos e *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 de se inserir em potência, sendo parte e tomando parte dos processos naturais da construção do saber.

A via que a filosofia bergsoniana abre não legitima a busca pelas relações do conhecimento *com vistas a*, tampouco a procura por alguma finalidade específica, como o utilitarismo conceitual a partir da vinculação mercadológica ou religiosa. É na busca do extrato de cada singularidade que o ser se revela, é isento das aplicabilidades que o ser se mostra, porque a existência demanda, também, a presença de si. O experimento *intuitivo* é esta busca por desgarrar-se da técnica, do controle e da finalidade externa a si.

Se a procura pela finalidade do conhecimento estacionar na materialidade estrita dos entes, as relações se dão incompletas, posto que as considerações conceituais, estruturais, lógico-dedutivas, revelam uma face relativa e não absoluta. O que se revela nas determinações estáticas não basta para validar o que é. É este “perder tempo” na imersão do tédio, é esta inserção do ente na potência do *Ser*, que a existência se insere na angústia de saber de si. O mundo não se encerra na intuição, também não se restringe nas fronteiras da técnica: não se pode dizer das coisas pela via das aparências condicionadas. Para além da presença fenomenal, para além do ente, lá está o ser que busca, que se envereda, que se assegura no movimento e não na pressuposição última.

Por meio da experiência integral a vida se aprimora profundamente – no percurso de cada singularidade, nos sentidos que lhes são atribuídos continuamente pelas impressões que *duram* mediante cada particular modo de percepção, os percursos de formação individuais e coletivos se efetivam. Intermediando acessos à duração, movimento e existência das coisas, a escola pode se constituir como espaço da difusão conceitual legado pela tradição, ao mesmo tempo instigando a busca das essências, a plena aparição e presença do *Ser*, levando cada sujeito da aprendizagem alcançar o máximo de si – “o máximo do desabrochar de todas as suas potencialidades” (TREVISAN, 1995, pp.131; 175).

Por este modo de ser abertura que é a intuição, pela manutenção do caráter imprevisível e insubordinável do pensamento, durante o percurso de apreensão, compreensão e relação com os dados do mundo, defendemos a hipótese de que a distração há de ser experimento da duração nos processos educacionais. A distração não expressa exatamente o que é, para Bergson, o caminho da intuição, mas com este podemos vislumbrar o experimento do pensamento que se mantém insubordinável, que ousa ir além do conceito de bases lógico-dedutivas da transmissão. Ir além do espaço das repetições e da cópia requer uma distração do que aí-está – do legado de predominância racional – para uma atenção ao pensar para-si e por-si. Para que a latência do devir penetre os atos desta percepção, para que o ritmo interno seja assimilado a partir de aportes da liberdade de criação, faz-se percurso, por um lado, a distração dos esquemas dados pela transmissão lógico-dedutiva e, por outro, a atenção aos ritmos interiores – independentes, imprevisíveis, intempestivos. O envolvimento com as impressões sobre o mundo inclui assimilação pura e impura, repetição e criação, percepção e invenção. Em cada sujeito, o percurso voltado para a duração interior: um devir-fluxo, liberto da exclusividade de justaposição e sucessão dos fatos e abertura para si.

Distrair-se do universo referencial das simbologias da inteligência lógico-referencial e estar para-si nas relações do pensar é o movimento que permite considerar os processos educacionais com bases filosóficas, quando o filosofar estiver constituído na busca pelo acontecimento que *dura* de diferentes modos em cada consciência. Distrair-se do aparato estritamente técnico é buscar, em alguma medida, encontrar em si próprio as veredas que possam adicionar ao mundo dos

conceitos elementos para o aprimoramento das formas de relação do homem com o que pode conhecer, criar, conceber e inventar. Como sugere Bergson (1994, p. 65),

desçamos então ao interior de nós mesmos: quanto mais profundo for o ponto que tocarmos, mais forte será o impulso que nos reenviará à superfície. A intuição filosófica é este contato, a filosofia é este elã (...) A matéria e a vida que abundam no mundo estão também em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, sentimo-las em nós; seja qual for a essência íntima do que é e do que se faz, nós nela estamos.

Pelo viés da criação, da abertura para o novo, em contato com o mundo dos conceitos estabelecidos e difundidos, os seres humanos podem se enveredar pelas trajetórias do devir, a partir do tempo que se legitima na liberdade e que se localizada para-além de determinismos e equivalências dedutivas. Nas situações em que, em alguma medida, encontra-se o ser distraído dos significados estritamente quantificáveis, dos reducionismos burocráticos, e consegue empreender, em si, a fuga do condicionamento dos conceitos prontos, o homem distraído pode equacionar o mundo pré-estabelecido, que recebe de herança pela tradição, e um mundo que pode recriar, a partir da própria autonomia de conferir novos sentidos ao que recebe de herança da tradição. “Esta revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é — os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar — está implícita em tudo o que se diz ou faz” (ARENDRT 2007, p. 192).

A validação de um *quem*, com a intuição, é a via da atenção e experimento de si, no tempo da duração. Somente o homem é capaz de revelar um *quem*, no exercício de um milagre trazido à tona com cada novo ser que viabiliza, consigo, a possibilidade de renovar o mundo, como Guimarães Rosa bem sintetiza: “um menino nasceu – o mundo tornou a começar!” (ROSA, 1985, p. 351). Se, a partir da inserção com o legado da tradição, o mundo começa a cada ser que nasce e se o caráter de ineditismo permeia a potência das ações humanas, as relações educacionais podem trazer à tona vias, possibilidades, caminhos para que singulares e múltiplas formas de relação com o conhecimento legitimem a aparição não estritamente dos redutos da linguagem dedutiva, mas de um *quem*. A educação que valide a *distração para-si* como exercício de cada início, intermedeia o milagre de cada duração, de tomar as coisas do mundo com cores que sempre tornam a aparecer diferente, porque sempre começam e renovam e são renovados pelo olhar de quem olha para perceber, para ver além do que se diz.

CONCLUSÃO

É com as parcerias filosóficas que ampliamos as perguntas por sentidos, vias e possibilidades para a educação. O potencial da vereda disposta na companhia bergsoniana nos conduz a outra margem – mais aproximada das questões fundamentais do ser, menos restrita aos processos lineares dos saberes

instrumentalizados. Tentamos nos distanciar da medição quantitativa dos processos de formação que tendem a legitimar o conjunto instrucional a partir da sua utilidade mercadológica respectiva. Tentamos resistir contra o conhecimento que se reduz à perspectiva produtivista. Por esta via, com os respectivos desvios, nos distraímos, seguramos a atenção, treinamos a desobediência e também obedecemos. Não encontramos exatamente uma metodologia, não temos respostas aplicáveis a contextos escolares específicos. Mas aprendemos a perguntar. Aprendemos a tentar. Em primeiro plano, a não esquecer de intermediar a pertença do ser no espaço escolar. Ensaíamos a pergunta como método, oportunidade, rumo.

E se subvertêssemos a ordem exclusiva da inteligência causal e adicionássemos aos processos do intelecto também a abertura para a relação com outra temporalidade, a partir da consciência e da ação do sujeito que ao trazer o conjunto de mecanismos próprios ao pensar é capaz de extrapolar reducionismos lógico-estruturantes? E se a educação pudesse se desgarrar da centralidade das relações mercadológicas e se estendesse para a experiência complexa dos entes, no exercício da experiência de dizer de si e do mundo, na manutenção de simbologias e marcas essencialmente humanas? E, ao dizer do mundo e de nós mesmos, em complexidades e particularidades, em distintos formatos e tracejos dispostos no legado da tradição, com o *digital único* de cada novo dizer, será que conseguimos ainda nos distrair da ansiedade produtivista e contemplar ativamente um mundo de conhecimentos e relações ampliadas, redescobrimo alguma graça em perseguir as essências e, com elas, buscar construir a presença do ser?

Para finalizar, vale ressaltar que a busca pelo sentido da educação é este movimento contínuo, sem respostas últimas, que atende às dinâmicas da presença: é ao estarmos vivos que persistimos, enveredados no encontro das melhores perguntas, que demoramos uma vez mais e nos arranjamos no movimento sempre aceso do pensar. Este esforço pelo fortalecimento do pensar é permanente, não pode ser método mas se constitui enquanto rota, não dá conta de esgotar a pergunta pela melhor educação que poderíamos ter, mas revela o ser na presença. Afinal, em tempos sombrios, redobra a responsabilidade de resgatar a sensatez e garantir a manutenção do mundo humano. É preciso estar atento e forte: considerar um lugar para-além da educação como mercadoria, significa, em alguma medida, olhar para a temporalidade singular dos processos subjetivos, abrir-se para as variantes do conhecimento e propor exercícios de insubordinação ao tracejo dado como padrão definitivo e definidor. Eis o esforço filosófico na intercessão com a educação. Quando já não tivermos mais clareza se estamos lutando pela potência de existir, com afirmação da vida e continuidade do mundo humano ou refletindo sobre o sentido da educação, em suas múltiplas possibilidades e alcances, aí teremos a convicção que começamos.

Sustain attention, resist with distraction: being,
school and world by bergsonian paths

∞

ABSTRACT

In dark times, it redoubles the responsibility of rescuing common sense and ensuring the maintenance of the experimental, symbolic and proper set of Being. Philosophy and Education persist together: it is necessary to think from the essences, it is urgent to persevere in sustaining the human world in the processes of school formation. This theoretical research aims at the permanent effort to take the question of being in the foreground and, with it, to defend, start and take care of the school. One must be alert and strong to ensure ways not subordinated to the instrumentalization of learning, the marketing schemes and the reductionist quantification of life. The potential of Henri Bergson's company leads us to the philosophical path that continues to border on another temporality. We have learned to add dissonance and pair together, for example: intuition with intelligence, attention with distraction, tradition and novelty. Thus, we propose to consider multiple forms of relationship between the subject and what he can know, create, think, intuit, experience. By circumscribing the question by the attentions and distractions constituting the school, we sketched the deviant route, locating distraction as expression and power of being, highlighting intuition as openness, amplification and autonomy of thought. Ways who consider intelligence to be deductive but beyond it. Accesses that try to broaden the constituent marks of humanity, paths that allow legitimizing complementary philosophical experiences. In times of productivist acceleration, caring for a temporality that sustains attention to the human world is a start.

KEY-WORDS: School; Intuition; Distraction; Attention; Henri Bergson.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10^a. ed. Roberto Raposo (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2007.
- BACH JUNIOR, Jonas. **O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade**. In: *Educar em Revista*, v.31, n. 56, p. 131-145, abr./jun. 2015.
- BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **O Pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- _____. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- _____. **A Intuição Filosófica**. Lisboa: Edições Colibri - Universalia, 1994.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. **Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana**. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____. **Tutaméia: terceiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 160.
- SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. **O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

TREVISAN, Rubens Murillo. **Bergson e a Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. **Por uma Educação Libertadora**: Alianças conceituais entre Deleuze e Bergson. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.