


## Henri Bergson e a educação filosófica: memória, duração e falsos problemas no ensino de filosofia e nos processos educativos

Henri Bergson and philosophical education: memory, duration, and false problems in the teaching of philosophy and educational processes

Gênesis Guimarães Soares   
Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.  
[ac.genesisguimaraes@gmail.com](mailto:ac.genesisguimaraes@gmail.com)

*Recebido em 26 de maio de 2025*

*Aprovado em 23 de junho de 2026*

*Publicado em 29 de junho de 2026*

### RESUMO

O artigo examina aproximações entre o pensamento filosófico de Henri Bergson e os processos educativos, com atenção especial às implicações de sua filosofia para o ensino de filosofia e para a educação filosófica, tendo como foco temático central os conceitos de memória, duração e falsos problemas. O objetivo é investigar de que maneira esses conceitos permitem repensar criticamente práticas pedagógicas marcadas pela lógica positivista e mecanicista. A metodologia é de natureza bibliográfica, ancorada nas obras do próprio Bergson e em comentadores que se dedicaram à interface entre sua filosofia e a educação. Os resultados indicam que a distinção bergsoniana entre memória-hábito e memória-recordação questiona modelos de ensino fundados na repetição e na reprodução; que a noção de duração desafia a organização uniforme e cronometrada do tempo escolar; e que a categoria de falsos problemas oferece uma ferramenta crítica para identificar pressupostos inadequados nos arranjos curriculares e avaliativos contemporâneos. Conclui-se que o pensamento bergsoniano, embora não constitua uma teoria pedagógica sistemática, oferece contribuições relevantes para formas de ensino mais abertas à singularidade e ao devir dos sujeitos, com implicações particularmente significativas para o ensino de filosofia e para a educação filosófica, campos nos quais a tensão entre duração vivida e cronometria institucional assume contornos especialmente agudos.

**Palavras-chave:** Henri Bergson; memória; duração; falsos problemas; ensino de filosofia; educação filosófica.

### ABSTRACT

The article examines possible connections between Henri Bergson's philosophical thought and educational processes, with particular attention to the implications of his philosophy for the teaching of philosophical education, focusing on the concepts of memory, duration, and false problems. The objective is to investigate how these concepts allow for a critical rethinking of pedagogical practices marked by positivist and mechanistic logic. The methodology is bibliographical, grounded in Bergson's own works and in commentators who have addressed the interface between his philosophy and education. The results indicate that the Bergsonian

distinction between habit-memory and recollection-memory questions teaching models founded on repetition and reproduction; that the notion of duration challenges the uniform and timed organization of school time; and that the category of false problems offers a critical tool for identifying inadequate assumptions in contemporary curricular and evaluative arrangements. It is concluded that Bergsonian thought, although it does not constitute a systematic pedagogical theory, offers relevant contributions to forms of teaching more open to the singularity and the becoming of each individual subject, with particularly significant implications for the teaching of philosophy and for philosophical education, fields in which the tension between lived duration and institutional chronometry assumes especially acute contours.

**Keywords:** Henri Bergson; memory; duration; false problems; teaching of philosophy; philosophical education.

## Introdução

Henri Bergson nasceu em Paris, em 18 de outubro de 1859, e faleceu na mesma cidade em 4 de janeiro de 1941. Sua trajetória intelectual se desenvolveu em um período de intensas transformações científicas e filosóficas, marcado pelo avanço do positivismo e pelo prestígio crescente das ciências naturais. É nesse contexto que sua obra emerge como uma resposta crítica às tentativas de reduzir a vida psíquica e a experiência humana a categorias quantitativas e mecânicas. Professor no Collège de France por mais de duas décadas e ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1927, Bergson exerceu influência profunda sobre pensadores das mais variadas áreas, da filosofia à literatura, passando pelas ciências e, de maneira menos evidente porém não menos relevante, pela educação.

Embora Bergson não tenha produzido nenhuma obra dedicada exclusivamente à educação, sua presença nos debates pedagógicos de seu tempo não passou despercebida. Como ressalta Trevisan (1996), o filósofo chegou a ocupar o posto de conselheiro superior da Educação Pública na França, o que evidencia um engajamento prático com as questões do ensino que vai além da mera especulação teórica.

Alguns de seus textos, reunidos especialmente em *O Pensamento e o*

Movente (Bergson, 2006), revelam uma preocupação genuína com os rumos da formação intelectual e com os modos pelos quais o sistema educacional de sua época tratava o conhecimento como algo morto, acabado e transmissível de fora para dentro do sujeito.

O presente artigo parte dessa constatação para propor uma leitura das contribuições bergsonianas ao campo educacional, com ênfase em três conceitos centrais de sua filosofia. O primeiro é o de memória, que em Bergson assume uma dimensão bem mais complexa do que o simples armazenamento de informações, desdobrando-se nas categorias de memória-hábito e memória-recordação. O segundo é o de duração, noção que desafia a concepção linear e quantificável do tempo e que traz implicações diretas para se pensar o ritmo e a organização dos processos de aprendizagem. O terceiro é o de falsos problemas, categoria filosófica que Bergson utiliza para identificar questões mal formuladas e que, neste texto, serve como chave de leitura crítica das estruturas do ensino contemporâneo.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, fundamentada na leitura direta das obras de Bergson e no diálogo com pesquisadores que têm se dedicado a explorar a interface entre sua filosofia e a educação. Não se pretende aqui esgotar o debate nem apresentar soluções práticas definitivas, mas contribuir com reflexões que possam alimentar uma compreensão mais nuançada dos processos formativos.

Importa sublinhar que as contribuições bergsonianas aqui discutidas possuem relevância direta para o ensino de filosofia, uma vez que interrogam os fundamentos sobre os quais se apoia a transmissão do pensamento filosófico em contextos escolares. Quando a filosofia é ensinada como um conjunto de doutrinas fixas a serem memorizadas e reproduzidas, ela perde justamente aquilo que lhe é mais característico: o movimento vivo do pensamento em

contato com problemas genuínos.

A perspectiva bergsoniana convida professores e estudantes de filosofia a repensar a própria natureza do ato filosófico em sala de aula, distinguindo entre uma filosofia que se aprende e uma filosofia que se pratica. Nesse sentido, o diálogo entre Bergson e a educação filosófica não é apenas temático, mas metodológico: trata-se de perguntar como ensinar filosofia de modo que ela preserve seu caráter interrogativo, criador e aberto ao devir.

Cabe, por fim, esclarecer as distinções e articulações entre três campos que este artigo mobiliza e que, embora frequentemente utilizados de modo intercambiável, guardam especificidades relevantes: o ensino de filosofia, a educação filosófica e os processos educativos. O ensino de filosofia refere-se, em sentido estrito, à prática institucionalizada de transmissão e estudo do pensamento filosófico em contextos escolares formais, regulado por diretrizes curriculares, programas de conteúdo e metodologias pedagógicas específicas à disciplina. A educação filosófica, por sua vez, é um conceito mais amplo e designa a formação do pensamento crítico, reflexivo e interrogativo que pode ocorrer tanto no interior quanto para além da disciplina escolar de filosofia, abrangendo experiências formativas que cultivam a capacidade de problematizar, argumentar e repensar pressupostos.

Já os processos educativos constituem a categoria mais abrangente das três, referindo-se ao conjunto das práticas, relações e experiências por meio das quais os sujeitos se formam — processos que atravessam diferentes instituições, temporalidades e dimensões da vida humana, e que incluem, mas não se reduzem, ao ambiente escolar. Neste artigo, o pensamento bergsoniano é mobilizado prioritariamente para pensar os processos educativos em sua dimensão mais geral, mas com atenção especial às implicações que seus conceitos trazem para o ensino de filosofia e para a educação filosófica, campos

nos quais a tensão entre duração e cronometria, entre intuição e inteligência analítica, entre memória criadora e memória-hábito, assume contornos particularmente agudos.

## **O contexto filosófico de Bergson e sua crítica ao positivismo**

Para compreender as contribuições de Bergson à educação, é necessário situar seu pensamento no contexto intelectual em que foi produzido. O final do século XIX e o início do século XX foram marcados pela hegemonia do positivismo comteano e pelo prestígio crescente das ciências naturais baseadas na física mecanicista. Nesse cenário, predominava a crença de que o método científico, fundado na observação, na mensuração e na relação de causa e efeito, seria suficiente para explicar todos os fenômenos, inclusive os da vida psíquica e social.

Bergson se mostrou profundamente insatisfeito com essa visão de mundo. Para ele, a aplicação dos métodos das ciências da natureza à experiência humana resultava em uma distorção fundamental, pois aquilo que é essencialmente qualitativo, dinâmico e contínuo era traduzido em termos quantitativos, estáticos e discretos. Como observa Pinto (2015), o filósofo identificou na filosofia de seu tempo uma subordinação excessiva à física mecanicista de cunho matemático e propôs uma abordagem alternativa que se aproximasse mais das ciências da vida e da experiência concreta dos sujeitos.

Essa crítica ao positivismo não equivale a uma rejeição da razão ou da ciência. Bergson reconhecia o valor da inteligência analítica para a orientação prática no mundo, mas argumentava que ela, por si só, era incapaz de captar a natureza mais profunda da vida e da consciência. A inteligência tende a fragmentar, fixar e espacializar aquilo que é, em sua essência, movimento,

duração e mudança contínua. Daí a necessidade de um outro modo de conhecimento, que Bergson chamou de intuição, entendida não como um vago sentimento, mas como um esforço reflexivo capaz de coincidir com a mobilidade do real.

Essa tensão entre inteligência e intuição, entre análise e experiência vivida, repercute diretamente na compreensão que Bergson tem da educação. Se o ensino se organiza exclusivamente a partir da lógica analítica e da transmissão de conteúdos já sistematizados, ele tende a esterilizar justamente aquilo que é mais vivo no ato de aprender, que é a capacidade de criar, de inventar, de se relacionar de maneira singular com o conhecimento.

## **Memória, duração e aprendizagem na filosofia bergsoniana**

Um dos conceitos mais originais e consequentes da filosofia de Bergson é o de memória. Em sua obra *Matéria e Memória* (1999), o filósofo elabora uma distinção fundamental entre dois modos de memória que operam de maneiras radicalmente distintas e que têm implicações diretas para a compreensão dos processos de aprendizagem.

A primeira forma é a chamada memória-hábito. Ela é adquirida por meio da repetição e se manifesta como disposição corporal, como automatismo incorporado. Um exemplo simples é a memorização de uma tabuada ou de um poema declamado incontáveis vezes até que a repetição torne o conteúdo disponível de maneira quase reflexa. Para Bergson (1979), esse tipo de memória situa-se na esfera do útil e do prático, sendo passível de mensuração e quantificação, uma vez que se articula com a ação presente sobre o mundo material. Ela é, por assim dizer, uma memória do corpo mais do que do espírito.

A segunda forma é a memória-recordação, também chamada de

lembrança pura. Ela não se adquire pela repetição, mas permanece como registro singular de cada acontecimento vivido. Não é utilitária e não se organiza em função da ação imediata. Ao contrário, ela conserva o passado como passado, preservando cada evento em sua singularidade irrepitível. Trata-se de uma memória que não apaga, não seleciona e não hierarquiza segundo critérios de utilidade, mas que conserva a experiência em toda a sua espessura afetiva e temporal. Conforme Bergson (1999, p. 88):

Nela nos refugiaríamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada.

A relação entre esses dois modos de memória é de grande importância para pensar os processos educativos. O ensino baseado exclusivamente na memorização repetitiva e na reprodução de conteúdos previstos privilegia a memória-hábito em detrimento da memória-recordação, reduzindo o aprendizado a um conjunto de automatismos e suprimindo a dimensão singular e criadora da experiência do sujeito que aprende.

Maciel Junior (2017, p. 52) esclarece esse ponto ao afirmar que as imagens-lembranças são marcadas pelo passado e que buscá-las implica um salto que não ocorre como se saíssemos de um presente para ir a um passado, mas que se efetua por meio de um esforço intelectual que nos transporta diretamente ao passado para alcançar a lembrança pura, que é pura virtualidade. A atualização dessa lembrança pura é o que se chama de imagem-lembrança, e esse processo de atualização é, em si mesmo, um ato criativo.

Outro conceito fundamental para compreender a filosofia de Bergson é o de duração. Em *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência* (1988), Bergson argumenta que o tempo tal como é vivido na consciência é radicalmente diferente do tempo mensurável da física, que é sempre um tempo espacializado, homogêneo e divisível em instantes iguais. A duração, ao contrário, é qualitativa,

heterogênea e contínua. Ela não pode ser medida sem ser deformada, pois medir implica necessariamente uma operação de espacialização que trai a natureza do que se quer captar. Nas palavras do filósofo:

uma sucessão de mudanças qualitativas que se fundem, que se penetram, sem contornos precisos, sem qualquer tendência para se exteriorizarem relativamente umas às outras, sem qualquer parentesco com o número: seria a pura heterogeneidade (Bergson, 1988, p. 75).

Essa caracterização da experiência temporal tem implicações diretas para a educação, pois sugere que o tempo vivido por cada estudante em seu processo de aprendizagem é irreduzível a uma grade horária uniforme e a um currículo que pretende avançar em passos iguais para todos.

A concepção bergsoniana da memória e da duração encontra ainda uma dimensão ontológica em *A Evolução Criadora* (2005), onde o filósofo argumenta que o passado não é algo que se deposita em um arquivo mental à espera de ser acessado. Ele se conserva por si mesmo, como virtualidade que coexiste com o presente, pronto a se atualizar nas circunstâncias adequadas. Como escreve Bergson (2005, p. 5):

o passado conserva-se por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá juntar-se, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo para fora.

Essa visão dinâmica e processual da memória e do tempo é inconciliável com uma concepção da aprendizagem como acumulação progressiva de informações em um recipiente passivo.

## **Os processos educativos a partir da perspectiva bergsoniana**

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas vigentes em seu tempo, Bergson as encontrou profundamente marcadas pela lógica positivista que havia criticado

em outros domínios. O modelo de ensino que predominava na França do início do século XX, e que em muitos aspectos persiste até hoje, organizava-se em torno da transmissão de conteúdos já sistematizados, da valorização da memorização e da reprodução fiel de respostas esperadas, e da distribuição do tempo escolar segundo critérios uniformes e previamente fixados.

Ao longo de suas reflexões sobre o tema, reunidas principalmente em *O Pensamento e o Movente*, Bergson (2006) elaborou uma crítica consistente a esse modelo. Ele argumentou que o ensino excessivamente verbal e livresco, baseado em enciclopédias e textos prontos, privava o estudante da oportunidade de construir seu próprio conhecimento a partir da experiência direta e do esforço pessoal de criação.

Para Bergson (2006, p. 96), o resultado desse tipo de ensino era que o aprendiz, confrontado com uma ciência já pronta que não adveio de suas próprias vivências, tendia a reduzi-la a algo sem importância, estudando sem motivação e esquecendo rapidamente o que havia estudado.

Essa crítica encontra ressonância na análise que Gusmão (2016) faz da concepção pedagógica implícita na obra bergsoniana. Segundo esse autor, Bergson percebia que o modelo de ensino de sua época era orientado para desenvolver um indivíduo sem capacidade crítica e sem potência criadora, que fosse capaz de repetir procedimentos e reproduzir saberes já estabelecidos, mas não de inventar novas soluções ou de relacionar o conhecimento com sua própria experiência vivida.

Ao refletirmos sobre as bases que têm sustentado de modo mais amplo os contextos educacionais contemporâneos, encontramos uma herança positivista e cientificista que constrói o conhecimento com base na observação, na mensuração e na relação de causa e efeito.

Essa herança se manifesta na criação de ambientes escolares padronizados e fechados, com currículos que não valorizam os saberes singulares dos sujeitos, mas objetivam enquadrá-los em um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas dentro de um tempo pré-definido como adequado para todos, independentemente de suas diferenças e histórias particulares.

Gusmão (2016) argumenta que, se o conceito bergsoniano de duração fosse incorporado ao pensamento pedagógico, poderíamos vislumbrar uma realidade escolar significativamente diferente, na qual o tempo não seria mais programado de maneira rígida nem as atividades seriam pré-determinadas e inflexíveis, mas passaria a existir a partir da lógica do devir, do movimento e das constantes transformações. Essa outra lógica educacional abarcaria a diversidade como dimensão inseparável da existência humana e se preocuparia em desenvolver as potencialidades de cada sujeito dentro da sua própria duração, respeitando o ritmo singular de cada percurso formativo.

Outro elemento valioso para pensar a educação a partir de Bergson é a distinção que ele propõe entre inteligência e intuição. A inteligência tende a fragmentar, fixar e espacializar o que é por natureza movimento e continuidade. Ela é eficaz para a orientação prática e para a resolução de problemas técnicos, mas se torna limitante quando aplicada de maneira exclusiva à experiência vivida. Maciel Junior (2017) esclarece que, quando a inteligência se converte em intuição, ela procede da experiência do real e se liberta de conceitos rígidos e pré-moldados, passando a atuar de modo flexível e pronto a se moldar às formas fugitivas da realidade em movimento.

Isso sugere que os processos educativos deveriam buscar não apenas o desenvolvimento da capacidade analítica dos estudantes, mas também o cultivo de formas de conhecimento mais integradas à experiência, à percepção e à

criação. Uma educação atenta à intuição seria aquela que convida o estudante a mergulhar nos problemas, a construir seu próprio caminho de compreensão, a relacionar o conhecimento com aquilo que viveu e sentiu, em vez de simplesmente receber e reproduzir respostas prontas.

A esse respeito, é particularmente expressivo o apelo que Bergson (2006, p. 96-97) faz em defesa de uma educação mais próxima da natureza da criança:

Como nos escutariam! Como nos ouviriam! Pois a criança é um pesquisador e um inventor, sempre à espreita da novidade, impaciente pela regra, enfim, mais próxima da natureza que o homem feito; [...] cultivemos antes na criança um saber infantil e guardemo-nos de sufocar sob um acúmulo de ramos e de folhas secas, produto de vegetações antigas, a planta nova que só pede para crescer.

Esse trecho revela uma concepção de aprendizagem como processo vivo e criador, que precisa ser alimentado e não disciplinado em demasia.

## **A noção de falsos problemas e sua aplicação à educação contemporânea**

Entre os conceitos da filosofia bergsoniana, o de falsos problemas merece atenção especial por sua potência crítica aplicada à análise das estruturas educacionais. Para Bergson, um falso problema é aquele que foi mal formulado desde o início, geralmente porque parte de pressupostos inadequados ou de uma mistura indevida de perspectivas incompatíveis. Não se trata de um problema sem resposta, mas de um problema que não deveria ter sido colocado naqueles termos, pois sua própria formulação introduz confusões que tornam qualquer resposta inevitavelmente equivocada.

A origem dos falsos problemas está, em geral, na aplicação indevida das categorias da inteligência analítica a domínios que exigem outro tipo de abordagem. Quando tentamos medir, comparar e quantificar aquilo que é

essencialmente qualitativo e singular, estamos criando problemas que não existem na realidade da experiência vivida, mas apenas no esquema conceitual que adotamos para representá-la. Como Bergson argumenta ao longo de sua obra, a filosofia tem o papel de dissolver esses falsos problemas, mostrando que muitos dos debates que pareciam insolúveis eram apenas o resultado de uma má colocação da questão.

No campo da educação, essa noção tem uma aplicação bastante elucidativa. Muitos dos arranjos pedagógicos que caracterizam o modelo educacional dominante podem ser compreendidos como respostas a problemas que foram mal formulados desde o princípio. A questão de como fazer com que todos os estudantes alcancem os mesmos objetivos no mesmo tempo é, nesse sentido, um falso problema, pois parte do pressuposto de que o aprendizado é um fenômeno homogêneo e mensurável, ignorando a singularidade irreduzível de cada sujeito e a natureza qualitativa da experiência temporal.

Da mesma forma, a ênfase em avaliações padronizadas como medida do sucesso educacional pode ser vista como a tentativa de quantificar o que não é quantificável, de espacializar o que é duração, de fixar o que é movimento. Os educandos são assim submetidos a critérios que não correspondem à realidade de seus processos de aprendizagem, mas a um padrão construído externamente que funciona como um falso problema, impondo a todos uma medida que ninguém, em sua singularidade, poderia satisfazer plenamente.

Bergson poderia compreender essa lógica avaliativa e curricular como uma forma de adestramento que privilegia a inteligência sobre a intuição, o hábito sobre a criação, a reprodução sobre a invenção. Uma educação que tomasse a sério a crítica bergsoniana aos falsos problemas precisaria começar por questionar os próprios termos em que organiza suas perguntas, revendo os pressupostos que tornam certas formas de conhecimento mais legítimas do que

outras e que definem, de antemão, o que conta como aprendizagem bem-sucedida.

## **Implicações pedagógicas e possibilidades de diálogo com a educação contemporânea**

As reflexões desenvolvidas até aqui apontam para um conjunto de possibilidades pedagógicas que emergem do diálogo com o pensamento bergsoniano. Não se trata de traduzir a filosofia de Bergson em um método de ensino ou em um conjunto de técnicas aplicáveis diretamente à sala de aula, pois isso seria uma forma de trair o espírito de sua própria filosofia, que desconfia de tudo aquilo que se apresenta como fórmula pronta. Trata-se, antes, de deixar que seus conceitos iluminem certas zonas de sombra da prática pedagógica e abram espaço para outras formas de pensar o ensino e a aprendizagem.

Uma das implicações mais imediatas é a necessidade de repensar a relação entre o tempo escolar e o tempo vivido pelos estudantes. A organização do ensino em unidades, semestres e anos, com conteúdos distribuídos em sequências rígidas e prazos fixos, tende a ignorar a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem e a impor a todos uma temporalidade que é, na verdade, uma abstração produzida externamente. Uma educação inspirada na noção bergsoniana de duração precisaria ser mais sensível às temporalidades singulares de cada sujeito, admitindo que o aprendizado não se dá em linha reta e que o tempo vivido na compreensão de um conceito ou na elaboração de uma ideia não é comensurável entre diferentes pessoas.

Pinto (2015) observa que a compreensão pedagógica de Bergson se apresenta coesa com seu entendimento da filosofia em geral, pois para ele a educação precisa encorajar a liberdade e a criação, possibilitando a potencialização do impulso vital, o élan vital, próprio e inerente a todos os seres vivos. Isso significa que a educação deve estar em harmonia com a duração da

própria vida, respeitando o movimento criador que é constitutivo da existência e que não pode ser fixado sem ser diminuído.

Gusmão (2016, p. 140) sintetiza esse ponto ao afirmar que “a criação do novo, a mudança, a evolução seriam frutos do movimento, do próprio tempo” e que “a experiência e a percepção humana, por sua vez, captariam este movimento e proporcionariam, ao lado da inteligência, o desenvolvimento do aprendizado, por conseguinte, a evolução”. Isso aponta para uma concepção de educação que não separa o desenvolvimento cognitivo do desenvolvimento afetivo e perceptivo, reconhecendo que a aprendizagem significativa envolve o sujeito em sua totalidade.

Outra implicação importante diz respeito ao papel do currículo. A esse respeito, Gusmão (2016, p. 150) argumenta:

O currículo, na lógica bergsoniana, como expressão mesma da realidade, não deveria estar pronto e acabado, mas em constante reconstrução, aberto, da mesma forma que a vida, a novas buscas e criações. Se a realidade está em constante movimento, por que o currículo deveria estar a priori pronto e acabado? Neste contexto, a escola colocaria professores e alunos na condição de pensadores em meio ao devir, transformá-los-ia em aprendizes frente a uma realidade que é, a cada momento, nova, a qual lhes caberia, em última instância, experimentar, descobrir e criar.

Essa visão de um currículo em construção permanente destoa dos modelos baseados em matrizes curriculares fixas e na prescrição detalhada dos conteúdos a serem ensinados em cada etapa.

É importante reconhecer, contudo, que o diálogo entre o pensamento bergsoniano e as realidades institucionais da educação contemporânea não é simples nem isento de tensões. As instituições escolares operam dentro de sistemas normativos que impõem regularidade, previsibilidade e controle, e qualquer proposta pedagógica precisa encontrar maneiras de se articular com

essas exigências sem simplesmente negar a realidade concreta em que a educação acontece.

O que as ideias de Bergson podem oferecer, nesse sentido, é menos uma receita do que um convite à vigilância crítica sobre os pressupostos que orientam as práticas pedagógicas e sobre as formas pelas quais esses pressupostos podem estar gerando falsos problemas que obscurecem as verdadeiras questões da formação humana.

## **Considerações finais**

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo buscou explorar as contribuições do pensamento filosófico de Henri Bergson para a reflexão sobre os processos educativos, tomando como fio condutor três conceitos centrais de sua obra, quais sejam a memória em suas dimensões de memória-hábito e memória-recordação, a duração como experiência qualitativa e irredutível do tempo vivido, e os falsos problemas como categoria crítica aplicável às estruturas do ensino contemporâneo.

A análise realizada evidenciou que Bergson, embora não tenha se dedicado sistematicamente à elaboração de uma teoria da educação, manteve ao longo de sua vida um interesse consistente pelas questões pedagógicas e uma preocupação com as limitações de um modelo de ensino excessivamente formal, livresco e desvinculado da experiência viva dos sujeitos. Sua crítica ao positivismo e ao mecanicismo, desenvolvida em diferentes domínios de sua obra, repercute de maneira direta nas análises que ele fez do ensino de seu tempo e que continuam a oferecer elementos valiosos para pensar criticamente as práticas educativas do presente.

A noção bergsoniana de memória convida a superar uma concepção meramente acumulativa e reprodutiva da aprendizagem, reconhecendo que o

passado vivido de cada sujeito não é um arquivo neutro de informações, mas uma dimensão constitutiva de sua identidade que interfere ativamente na forma como ele se relaciona com o conhecimento.

A noção de duração, por sua vez, questiona a pretensão de um tempo escolar uniforme e homogêneo que se aplique igualmente a todos, apontando para a necessidade de se respeitar os ritmos singulares de cada processo formativo. E a noção de falsos problemas oferece uma ferramenta crítica poderosa para questionar os pressupostos que orientam a organização curricular, os critérios de avaliação e as finalidades atribuídas à educação.

Reconhece-se que a articulação entre uma filosofia como a de Bergson e as complexas realidades institucionais da educação contemporânea não pode ser feita de maneira direta nem sem mediações. O pensamento bergsoniano não oferece um método pedagógico pronto, e qualquer tentativa de traduzi-lo mecanicamente em técnicas de ensino incorreria naquele mesmo erro que o próprio Bergson criticava, o de fixar o que é movimento e de espacializar o que é duração. O que sua filosofia pode oferecer à educação é, antes de tudo, um convite à reflexão sobre os fundamentos das práticas pedagógicas e uma abertura para outras formas de pensar o ensino, o tempo e o sujeito que aprende.

Espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o debate sobre a formação humana e estimular novas pesquisas que aprofundem o diálogo entre a filosofia bergsoniana e as teorias e práticas educativas, explorando dimensões que este texto, por seu caráter introdutório, não pôde desenvolver de maneira exaustiva.

Do ponto de vista específico do ensino de filosofia, as contribuições bergsonianas assumem uma urgência particular. Enquanto a filosofia escolar frequentemente se organiza em torno da exposição cronológica de sistemas e

da memorização de teses e argumentos, a perspectiva bergsoniana sugere que ensinar filosofia deveria ser, antes de tudo, criar condições para que o pensamento filosófico aconteça de fato.

Isso implica valorizar a interrogação sobre a resposta, o percurso sobre a chegada, a duração vivida do pensamento sobre a sua representação espacializada em conteúdos curriculares. Uma aula de filosofia que tome a sério a lição bergsoniana não seria aquela em que o professor transmite uma doutrina pronta, mas aquela em que professores e estudantes se colocam juntos diante de um problema genuíno e experimentam, cada um a seu modo e em seu próprio tempo, o esforço de pensar. Nesse sentido, Bergson permanece um interlocutor indispensável para quem se dedica a refletir sobre o que significa ensinar e aprender filosofia.

## Referências

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUSMÃO, Luka de Carvalho. Contribuições da filosofia de Henri Bergson para a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 25, p. 134-152, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i25.4792>. Acesso em: 09 set. 2020.

MACIEL JUNIOR, Auterives. **O Todo-Aberto**: duração e subjetividade em Henri

Bergson. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2017.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. Filosofia e educação em Bergson. **Educação em Foco**, v. 20, n. 2, p. 231-250, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019642>. Acesso em: 09 set. 2020.

TREVISAN, Rubens Muríllio. Bergson e a educação. **Reflexão**, v. 21, n. 64/65, 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/11502>. Acesso em: 20 maio 2025.