

A TEMPORALIDADE E A ARTE NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE BERGSON E BACHELARD

Karine Teixeira Gomes¹

¹ Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especiali em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Faculdade de Educação (FACED/UFJF). E-mail: karine2tg@hotmail.com.

Resumo - O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas das aproximações entre a Arte e os processos de criação artística, em diálogo com alguns dos conceitos centrais das obras de Henri Bergson e Gaston Bachelard. Uma vez que o tempo de fruição do objeto artístico dialoga com a suspensão do tempo linear e matemático presente na obra de ambos os autores, buscamos apontar algumas das relações entre tempo e matéria, situadas na obra Bergson, e a construção do conhecimento como processo de criação, na obra de Bachelard. Diante do fato de ambos os autores proporem aproximações entre a filosofia e a vida e preocuparem-se com os processos de construção do conhecimento, apontamos aqui algumas de suas contribuições para pensar a arte e a temporalidade, em diálogo com questões educacionais de nossa época.

Palavras-chave: Temporalidade; Criação Artística; Educação; Henri Bergson; Gaston Bachelard.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas.

1 INTRODUÇÃO

Ao nos referimos à Arte e às suas contribuições ao contexto educacional, encontramos na história da filosofia da educação, inúmeros autores que abordam os impactos da criação artística na construção de uma educação que atenda aos aspectos individuais do ser humano, uma vez que tal como nas manifestações artísticas, o processo de construção de conhecimento revela-se único em cada um. Desta maneira, o presente trabalho surge da necessidade de investigar as aproximações entre as obras de Henri Bergson e Gaston Bachelard, e suas contribuições para pensar a arte e a temporalidade em diálogo com a educação.

Insatisfeito com a objetividade da filosofia excessivamente racionalista e generalista de sua época, Henri Bergson propõe uma “renovação” da metafísica, que começasse a ter por base a *experiência* e propusesse a saída do modelo de conhecimento idealizado e puramente teórico, passando a possuir como alicerce não apenas a ciência probabilística, mas uma experiência integral que fosse capaz de unir os dados objetivos da ciência aos dados individuais humanos. A instaurada “filosofia da diferença” que inicia sua fundamentação principalmente através da obra deste autor, apreende a realidade não apenas como um jogo dialético ou como possuidora de um conhecimento único. Bergson propõe em sua filosofia, a compreensão da realidade a partir das singularidades de cada indivíduo.

O uso e valorização da poética para pensar as possibilidades humanas, sem o aprisionamento duro ao cálculo, à matemática ou ao racionalismo clássico, é uma forte característica presente na obra de outro autor estudado na filosofia da ciência e também na filosofia da educação: Gaston Bachelard. Este autor compreende o conhecimento como o que nomeia de racionalismo aplicado, caracterizado pela valorização da razão, sem, no entanto, afastá-la da vida e dos processos pelos quais o conhecimento é construído. Dessa forma, a dimensão racional do conhecimento é valorizada, sem que ele se restrinja apenas a isto, uma vez que Bachelard reconhece as limitações da razão como resolutora única dos problemas da vida. Assim, o autor compreende a construção do conhecimento por caminhos que transcendam a matematização e quantificação de todos os problemas humanos.

Assim como na obra de Bergson (1979), em Bachelard (1971) teremos alguns conceitos que nos permitirão compreender as relações entre a criação e o tempo na arte, bem como reconhecer as contribuições de Bachelard para repensarmos e discutirmos alguns dos problemas educacionais

contemporâneos. Investigar a relação existente entre a criação artística e sua materialidade, o conceito de tempo, e como estes afetam a formação do pensamento filosófico em educação, é, portanto, o objetivo principal do presente estudo.

2 METODOLOGIA

A rigor metodológico este trabalho é essencialmente qualitativo e bibliográfico. Recorremos às obras dos autores Henri Bergson (1979) e Gaston Bachelard (1971) como fontes primárias, e de seus estudiosos como fonte secundária.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é exploratória-explicativa, uma vez que busca construir hipóteses sobre o problema colocado e identificar quais possíveis razões justificam o acontecimento de tais fenômenos aqui investigados (MENEZES, 2005, p. 21).

Quanto ao método da pesquisa, este trabalho apresenta o método dialético e fenomenológico. Dialético, dentro da compreensão deste método como instrumento de raciocínio que permite considerar que “os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político e econômico” (MENEZES, 2005, p. 27) e “trabalhar considerando a contradição e o conflito; o devir; a totalidade e a unidade dos contrários” (LIMA; SASSO, 2007, p. 27). A dialética é usada neste trabalho como instrumento de raciocínio que permite pensar e desenvolver questões fundamentais da filosofia, não apenas pela perspectiva lógica. É, também, fenomenológico, uma vez que busca adentrar a essência e experiência das coisas, compreendendo-as não como verdade única e irrefutável, mas como parte de um contexto abrangente, mutável e que antes de acontecer como experiência em si, situa-se no sujeito que vivência essa experiência (*ibidem*, p. 27).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda que na natureza e na vida haja a repetição, em Bergson encontraremos como determinante, a diferença, o que escapa à regra apropriando-se de seu devir (BERGSON, 1979, p. 105). Bergson propõe um caminho onde a filosofia se aproxime da vida, compreendendo estas vidas como modos de existências e subjetividades únicas. Embora na natureza seja comum usarmos das propriedades organizacionais da inteligência para estabelecer determinados padrões e eventos, já que isto possibilita a previsão de certos acontecimentos, este agrupamento nem sempre é totalmente eficiente. Isso acontece em função de os componentes de determinados grupos não serem necessariamente idênticos ou iguais e as regras dificilmente se aplicarem a todos os indivíduos indistintamente. Para Bergson, à filosofia não cabe a generalização do conhecimento científico ou material, mas o estudo da dimensão particular da realidade.

Desta forma, para compreendermos a relação entre a arte, a suspensão temporal e a proximidade da vida é fundamental entendermos primeiramente alguns conceitos centrais na obra de Bergson, sendo o primordial deles o conceito de duração (BERGSON, 1979, p. 106).

Por duração normalmente abrangemos a ideia de durabilidade e permanência, que é estendido e ampliado na obra do autor. Aqui, a duração é o que é próprio da vida, de forma a referir-se, portanto, à própria vida e ao seu fluxo contínuo. A duração é a temporalidade viva, é o tempo presente que se funde ao passado e ao futuro, em uníssono (*ibidem*, p. 107). Ela é o que permite-nos pensar na suspensão do tempo, apresentando-nos a perspectiva de que ao presente está incorporado o passado e que em ambos resultarão o futuro, sem classificar o tempo apenas como recortes ou propriedades isoladas, independentes umas das outras. Pela concepção da duração compreendemos o ser humano como uma adição constante de todos os eventos de sua vida, desde o seu nascimento até a sua morte.

Inicialmente, podemos considerar que a duração é também uma construção constante da forma de vida de cada indivíduo, que é onde situa-se o ato de criar (BERGSON, 1979, p. 107). O tempo cronológico é necessário para a sobrevivência. A vida, no entanto, ultrapassa este tempo e não pode ser “enquadrada” apenas à cronologia, de forma que é-nos apresentado em Bergson o entendimento do tempo como um continuum.

A nós é permitido, uma vez que estamos situados no tempo e na vida, que são a própria duração, não aceitar a realidade como dado acabado, mas compreender a vida (duração) como evolução criadora, repleta de possibilidades e passível de modificação (BERGSON, 1979, p. 109). A duração é o lugar onde a cada momento o sujeito se cria, autor e inventivo de sua própria vida. É próprio de esta duração procurar a realidade das coisas acima do tempo, atentando para o que se move e muda e despertando a vida para o incalculável. Complementar ao conceito de duração, temos então o segundo conceito central da obra de Bergson: o de intuição. À intuição normalmente

atribuímos um caráter místico, perceptivo para além do que a razão é capaz de sozinha, compreender. Em Bergson, a intuição é vista como forma de acesso direto à duração, ela é o que ultrapassa a inteligência, é a compreensão do tempo vivo (BERGSON, 1979, p.57).

É através do movimento que se promove a vida. Apenas a inteligência não seria capaz de explicar a vida e organizá-la de maneira estável, pois a própria vida não é apenas estabilidade. É por meio da intuição que acessamos diretamente a duração, uma vez que esta permite entrar em contato com a temporalidade viva. Logo, o movimento temporal só é captado intuitivamente. Enquanto a inteligência recorta e fragmenta a realidade, relacionando o tempo ao espaço, recortando-o e fragmentando-o, a intuição o abrange em todos os seus aspectos, acessando-o espontaneamente, tendo contato diretamente com ele. A consciência de que embora permaneçamos os mesmos, também nos modificamos constantemente, é um conhecimento intuitivo. Pela intuição percebemos que há um tempo que não se esgota ou se restringe ao relógio. Esta temporalidade é acessada pela intuição (BERGSON, 1979, p. 115). Através da intuição é então possível entrarmos em contato com a temporalidade que percebemos em nós ou nos outros.

Na Arte, não apenas o tempo de apreciação e fruição se mostra como implicação da intuição, como também ocorre nos processos de produção da obra, uma vez que o artista vivencia singularmente o seu próprio tempo para compor. Logo, o perigo do discurso puramente teórico é deixar de reconhecer as propriedades da intuição, comprimindo os processos de compreensão que são únicos em cada pessoa. Por isso a valorização em Bergson de outras linguagens, especialmente a poética e artística. É através da intuição que torna-se possível representarmos e criarmos arte, compor realidades vivas reveladas pela experiência individual daquele que cria. Pensar em uma linguagem da intuição é pensar em linguagens que são próprias da vida, o que representa pensar a vida como exercício poético, artístico e também filosófico. Dessa forma, tanto a intuição quanto a duração são permeadas pela liberdade, já que ambas são processos de criação, nos quais construímos a vida a partir de nossas escolhas. Escolher é usufruir da liberdade e consequentemente, criar. A própria consciência é algo que a todo momento criamos. Por isso, o ser é duração e devir, enquanto a matéria que o ser acessa assume o papel de “energia em movimento”. Toda evolução é criadora e portanto está vinculada à intuição e não apenas à razão. Por mais que possamos usar da inteligência para organizar e classificar espécies e categorias, sempre haverá uma singularidade, uma composição única e irreprodutível. O mesmo se aplica à Arte, onde apenas a inteligência não é capaz de criar sem o uso das emoções e intuições humanas e a sensibilização diante da vida e seus perpassos, que é o que faz com que cada criação torne-se única.

O uso e valorização da poética para pensar as possibilidades humanas, sem o aprisionamento duro ao cálculo, a redução da vida à matemática ou ao racionalismo clássico, é uma forte característica presente também na obra de Gaston Bachelard. Este autor compreende o conhecimento como o que nomeia de racionalismo aplicado, caracterizado pela valorização da razão, sem, no entanto, afastá-la da vida e dos processos pelos quais o conhecimento é construído. Dessa forma, a dimensão racional do conhecimento é valorizada, sem que ele se restrinja apenas a isso, uma vez que Bachelard reconhece as limitações da razão como resolutora única dos problemas da vida. Assim, o autor compreende a construção do conhecimento por caminhos que transcendam a matematização e quantificação de todos os problemas humanos (BACHELARD, 1971, p. 114 e 115). Para Bachelard há, pois, dois homens no homem, o artista e o cientista – um que se vale da racionalidade, e outro da imaginação – sendo ambos criadores.

Sobre a percepção do tempo em Bachelard, observaremos na obra deste autor um conceito caro e igualmente relevante para as questões aqui expostas, o conceito de instante, que será mais bem detalhado adiante. Bachelard situa o instante, como o momento único em que emerge uma determinada ideia, advinda de um momento solitário (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 64). O instante de Bachelard é onde a vida e o todo acontecem, é o que faz parte do ser e também parte do real. Diferentemente de Bergson, o tempo real para Bachelard não se resume à duração, ao *continuum*. Aqui, o tempo verdadeiro acontece no instante, no momento vívido e presente, que mal se inicia e começa a desaparecer. Podemos pensar, porém, que ainda que o instante seja único, este não deixa de ser parte do que Bergson compreende por duração, uma vez que a vida como fluxo contínuo é também composta por instantes.

Observamos em Bachelard, tal como em Bergson, que o instante, momento que faz emergir determinados raciocínios e poéticas é, pois, oposto ao tempo do mundo (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 66). Dessa maneira podemos afirmar que ambos os autores adentram em uma dimensão particular do tempo. Olham-no não como segmentos fragmentados, mas como uma dimensão próxima da própria vida, o que nos permite aproximá-lo não apenas das questões artísticas, como também das questões educacionais. É pelo instante que se revela ao mundo, pela poesia – e o mesmo podemos afirmar sobre a Arte – aquilo que estava oculto no mundo e no próprio ser criador. O momento

seguinte nunca será como o anterior pois no instante não há repetição. Os instantes poéticos negam o tempo linear (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 70). Embora uma mesma situação, acontecimento ou trajeto sejam realizados diariamente, estes são renovadamente criados, dia após dia, instante por instante.

Assim como o instante, a matéria ocupa um lugar central para pensarmos a arte em Bachelard. “Se é pela adversidade e resistência do mundo que se constitui a essência do ser, para Bachelard é através da materialidade do mundo que surge então a ampliação das capacidades do espírito” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 68). É exatamente neste contexto que se situa o artista, como aquele que está entre a matéria e usa dela para acessar as dimensões do espírito. É através da figura do artista e de como este acessa a materialidade, que o homem é capaz de aumentar sua relação com a matéria e conseqüentemente consigo mesmo, de forma que o seu trabalho venha a tornar-se um meio para sua autorrealização e não um encargo ou enfado (*ibidem*, p. 69). Bachelard não ignora, porém, o uso da racionalidade, pois junto à imaginação temos a razão, sendo ambas as que delimitam o tempo da vida, situando-se como atos criadores e, portanto, como objetivo primeiro da vida. Da mesma maneira que a matéria é para Bachelard objeto de criação, ela é também um obstáculo que imprime limites ao homem, de forma a convidá-lo a superar tais limitações. A imagem que resulta do contato entre o homem e a matéria é o que sintetiza a união do homem ao divino, que traz vida aos acontecimentos para além do campo teórico, distante da vida (*ibidem*, p. 68 e 69).

Para apreender a criação artística e as capacidades do homem, devem ser considerados os aspectos materiais da imaginação e não a redução daquilo que é captado apenas pelo sentido da visão, do já familiarizado e conhecido. Conseqüentemente, a imaginação está vinculada também à vontade de liberdade, pois é capaz de fazer surgir o inesperado e a novidade (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 75). A ciência, tal como a Arte consiste em atos criativos, exatamente por não se restringir às descobertas, mas às criações. O cientista, bem como o artista carrega em si a imaginação criadora e o elemento intuitivo. Só com a ciência não seria possível compreender a realidade e a vida, por isso então a necessidade da arte, assim como da filosofia. A arte, como não possui o limite da finalidade (diferentemente da ciência), consegue exprimir o que há de verdadeiramente vivo. A vivacidade da imagem na Arte, de alguma forma nega o que é construído artificialmente pela ciência.

Pensar qual a função da filosofia da ciência, assunto central e recorrente na obra dos dois autores aqui apresentados é expor que na filosofia, assim como na poesia e na arte, há algo que ultrapassa os limites da ciência, pois as descobertas desta sem uma reflexão moral e filosófica, podem beneficiar, mas também destruir. À filosofia e à educação cabem guiar e nortear o homem a usar a ciência de maneira ética, moral e consciente. Elas não analisam a concepção puramente biológica, mas usam dela para pensar as formas de vida. A precisão da filosofia e da educação se apoiam, portanto, na ciência.

Uma vez que aqui expomos o pensamento de Bergson e Bachelard, defendendo o uso não apenas da razão como forma de conhecimento ou a “dureza” do consolidado conhecimento científico, mas de outras formas de aproximação da vida como a linguagem poética e artística, apontaremos agora de que maneira a filosofia, tal como a própria educação ajudam a guiar e nortear o homem a usar a ciência e o conhecimento de maneira ética e consciente.

O pensamento dos autores nos sugere que em todo conhecimento deve haver algo vivo, intuitivo e particular. O conhecimento deve tocar elementos da vida e uma das formas de fazer isso é aproximar tal conhecimento, da filosofia, da educação e da própria arte – como processos criativos e não já existentes. A partir dos pensamentos aqui expostos podemos observar que há uma preocupação comum à filosofia e à educação: a de unir a experiência individual à científica, aceitando as formas de aprender e o tempo particular de cada indivíduo para isto. Quando pensamos então sobre a formação do conhecimento e do indivíduo, podemos refletir sobre que indivíduo está sendo formado em relação às imposições do tempo de aprender e agir. O homem que formamos e em que nos formamos, é o homem capaz de acessar e criar poética e artisticamente e de ter tempo para fazer isso, ou é apenas um homem cerceado pelas dimensões tecnicistas do ensino e do tempo cronológico, igualmente identificado na sociedade de trabalho?

Em Bergson, o ser é duração e intuição. É por uma que ele acessa a outra. Quando pensamos na questão educacional, porém, percebemos que nesta há uma forte tendência de projetar e reproduzir padrões de ensino, modelos de conhecimento e posturas didáticas, na tentativa de impor um mesmo tempo para que sejam realizadas as mesmas atividades, desenvolvidas no entanto, por diferentes pessoas com diferentes processos de interiorização.

Assim, os aspectos da duração e intuição de Bergson, que respeitam a individualidade, são negados em ambientes onde fundamentalmente deveriam ser priorizados.

Um conceito a nós relevante para pensarmos a educação, situado na obra de Bergson é o de educação moral, que desempenharia um papel reflexivo e verdadeiramente educacional, relacionado

ao que autor nomeia de “intuição mística” (PINTO, 2015, p. 237). A educação mística educaria centralmente pelo exemplo de vida e através dela perceberíamos que a educação ocorre principalmente pelo exemplo, valendo-se da simplicidade e objetividade da ação e não da complexidade das palavras e do puro discurso teórico. Assim, em Bergson observamos também como a filosofia se aproxima da própria vida e relacionamos aqui o conceito de intuição mística à prática da *parrêsia*, cara à filosofia como exercício democrático e conseqüentemente, como ação que transcorre as questões educacionais. A *parrêsia*, ato do dizer verdadeiro que arrisca a vida daquele que a pratica em prol da verdade é um exercício onde a verdade é defendida não apenas pela “fala franca” como também pela postura e forma de vida adotada por aquele que a pratica (QUINTILIANO, 2012, p. 379). Podemos dizer que *parrêsia* e a intuição mística, sucedidas da propriedade de autoeducação fazem parte da “automaestria [...] observada nos exemplos dos grandes mestres da humanidade que são fortes exemplos de meios para a formação do outro, através de suas próprias vidas” (PINTO, 2015, p. 237).

Podemos assim compreender que no centro da educação em Bergson estaria então a moral, o que não exclui, no entanto, um lugar destinado também à razão nesta perspectiva educacional, pois é através da razão que é possível organizar nossos juízos. A questão levantada pelo autor permite-nos pensar, porém, em que medida a moral é vista realmente como consciência e reflexão vinculadas à intuição mística e em que medida, porém, esta seria meramente um adestramento moral, desvinculado dos raciocínios e motivações que permeariam a moralidade e a educação (PINTO, 2015, p. 238). Este contexto do adestramento moral certamente é um dos comportamentos mais comuns e corriqueiros às escolas e demais espaços ditos como educacionais, onde há a indução de determinados comportamentos sem a compreensão ou entendimento dos mesmos da parte daqueles que os executam. Dessa maneira, o que deveria funcionar como reflexão e entendimento de uma moralidade ou conduta, torna-se uma atividade “mecânica”, realizada automaticamente e sem vinculação com as motivações e aproximações da moral com a vida.

É importante compreendermos que no chamado “adestramento moral” estaria o uso apenas da inteligência e da valorização da razão. A “boa educação”, ao contrário, seria aquela relacionada à intuição mística, sem ignorar as dimensões racionais, mas priorizando a intuição e a complexidade de expressões do sujeito e do mundo (PINTO, 2015, p. 239).

Assim como Bergson, embora Bachelard não tenha escrito diretamente sobre educação, as contribuições do autor para o cenário educacional é igualmente inegável. Em Bachelard observamos que no ato de educar está imbricado o ato de formar (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 50). Não é possível pensar em educação sem pensarmos em um determinado tipo de formação de sujeito. Desta maneira, o ato de formar compreendido no ato de educar deve ser sempre ato criativo e não repetitivo (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 51). Os conceitos fundamentais aqui expostos para pensarmos a educação em Bachelard são, portanto, os de criação e invenção, racionalismo e poética.

Diante desta perspectiva que compreende a educação como lugar de criação e não repetição, o estudo de uma obra é valorizado não “por ela mesma”, como se esta fosse uma finalidade em si, mas pelo que esta é capaz de operar, dos encontros que é capaz de produzir com o leitor e o que é capaz de abrir e modificar no sujeito que a acessa. O que é relevante é o que a obra é capaz de operar no sujeito e de modificar nele. Logo, não há produção de saber que não afete a formação do sujeito (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 52). A partir desta colocação, depreende-se que neste processo de formação e conhecimento há sempre conflito entre aquilo que a obra é capaz de produzir no sujeito e aquilo que já faz parte de sua formação. O reconhecimento de que determinados juízos são errôneos possui, portanto, um aspecto positivo: o de reformular e reavaliar tais raciocínios e sair da imobilidade do erro. Evoluir e progredir no conhecimento, é, dessa forma afastar as ilusões primeiras, uma vez que para Bachelard uma das nossas maiores capacidades é a de se enganar. A partir dos enganos e da correção destes, nos aproximamos de um conhecimento mais preciso e próximo da verdade, embora ainda retificável, uma vez que todo conhecimento deve ser colocado à prova, testado e reavaliado (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 54 e 55). Neste contexto há a negação não apenas do saber anterior quanto também a possibilidade de negação do próprio ser, pois a reformulação do que se pensa saber está imbricada diretamente no que se pensa ser. Desta maneira tanto a filosofia quanto a própria educação permitem e contribuem para a negação das ilusões imediatas, da mesma forma que possibilitam o acesso ao legítimo conhecimento e a possibilidade de autorreavaliação e autorreformulação (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 57). Para Bachelard o conhecimento não adota, portanto, o caráter de verdade absoluta e afirmação inegável. Assim, aliado ao contexto educacional iremos observar um processo docente e discente, onde há abertura para afirmar, questionar e reformular, se assim necessário. A estrutura do conhecimento seria então dialógica, em um processo de troca e reconstrução do saber. O racionalismo dialético de Bachelard é um processo pedagógico que embora se refira à construção do conhecimento científico, torna-se

aplicável ao contexto educacional, de forma que o autor defenda que nesta relação discente-docente (ou racionalismo discente-docente), ensinar é a melhor forma de aprender.

Ensinar é também reformular conhecimentos e reavaliá-los, uma vez que as verdades não são imutáveis (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 58 e 59) e que é nesta interação onde surgem questões até então impensadas. A interação docente-aluno é fundamental, embora o pensamento inicialmente assuma uma perspectiva solitária é na relação com o outro que esta poderá ser compartilhada (*ibidem*, p. 60 e 61). O conhecimento para Bachelard é transformação. Em Bergson, observamos que tudo se transforma no tempo, ainda que o tempo seja uma linha contínua. É o tempo da razão e da imaginação que comandam o tempo da vida. Nas questões educacionais, somos convidados a viver no “contra tempo” que nos permite não estagnar no contínuo, mas reinventar-nos, de forma a sair da acomodação (*ibidem*, p. 73).

Diante de uma concepção comum à história da ciência, que considera o conhecimento como verdade inquestionável e fixa, Bachelard assume o juízo de progresso no conhecimento, através da ruptura e do movimento. Logo, observamos que no autor o que se aplica à filosofia da ciência, considerada por ele lugar de reformulação, se aplica também à pedagogia. Podemos apontar então que a pedagogia de Bachelard situa-se como uma pedagogia da razão e da constituição do sujeito, pois é nela que ocorre a imaginação criadora que faz jorrar imagens e estimular o processo de criação, tão próximo da vida. Pelo racionalismo criativo de Bachelard, através da valorização da construção do conhecimento como processo criativo, que reconhece haver não apenas um caminho que alcance toda a realidade (como a ciência), há a compreensão das várias possibilidades humanas incluindo o caminho poético e artístico. Podemos afirmar assim que em Bachelard, a razão possui seu valor e certamente é relevante no processo de construção do conhecimento, embora usar a razão não signifique excluir a intuição (de acordo com Bergson) ou reduzir à vida e o tempo ao duro racionalismo.

4 CONCLUSÃO

Através de alguns dos conceitos centrais nas obras de Bergson e Bachelard sobre a temporalidade e a criação artística, apontamos como estes se relacionam e contribuem para o pensamento em torno da educação e da construção do conhecimento. Compreendendo a Arte, a criação e a matéria como atreladas diretamente à suspensão da temporalidade cronológica, mostramos como a partir da reformulação constante do conhecimento e das singularidades presentes em cada um, é possível aproximarmos a filosofia da vida e transpô-la para as questões próprias da educação, que é também o cerne da própria vida.

5 REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CESAR, Constança Marcondes. *Uma teoria implícita da educação*. In: TREVISIAN, Rubens Murílio. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Unimep, 1995.

LIMA, Miotto; SASSO, Telma Cristiane. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. 2007.

MENEZES, Estera Muszkat. SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. *Filosofia e Educação em Bergson*. Educação em Foco, Juiz de Fora, v.20, n 2, p.231-250, jul-out 2015.

QUINTILIANO, Aimberê. *Parrêsia e Constituição do sujeito: democracia e educação*. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez, 2012.