

IDÉIAS PRELIMINARES PARA UMA COMPREENSÃO DA CONVICÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR: Contribuições da Teoria Bergsoniana.

**Tatiana Cristina dos Santos de Araújo¹
Ferdinand Röhr²**

INTRODUÇÃO

Dois momentos marcam o itinerário da perfectibilidade: No primeiro, os homens, enquanto tais, refletem de forma intelectual, a imagem do universo exterior em si mesmos. No segundo, por uma auscultação interior, descobrem em si mesmos o objeto da verdade. Neste momento, não apenas homens, mas deuses, refletem, recriam, no próprio espírito, por intuição, a imagem da totalidade do ser. (BERGSON, 2005)

Tornar-se uma pessoa envolve um constante humanizar-se que dura toda a nossa existência, e é nela que se entrecruzam experiências constituidoras no indivíduo de um complexo e incessante movimento de estados interiores e externos. Normalmente, não damos importância a essas mudanças, mas perceber esse processo que acontece internamente poderá nos aproximar de um conhecimento mais profundo sobre o que na nossa vida colabora para o que elegemos como convicções de vida.

Nossa proposta de trabalho de doutoramento direciona-se a uma reflexão sobre a formação do professor em um sentido mais amplo, em outras palavras, buscamos nos aproximar da compreensão de como em sua formação - que inclui, mas extrapola a sua formação profissional – foram construídas suas convicções pedagógicas e se as toma como princípio. Mais especificamente, queremos compreender, através de narrativas³ (orais e/ou escritas) de professores universitários atuantes em cursos de formação de professores, quais foram as experiências que constituíram suas convicções pedagógicas mais recentes. Como essas convicções permanecem e são vivenciadas em sua postura pedagógica atual?

Para a nossa metodologia de trabalho optamos pela narrativa sobre os acontecimentos ocorridos no percurso de vida dos docentes e que podem explicar a origem de suas convicções atuais, estes fatos são de indiscutível importância para a percepção dos fenômenos subjetivos. Dentre estes fenômenos encontra-se a intuição, que é em nossa hipótese, aquilo que contribui para que experiências, que ocorrem ao longo de nossa vida, fiquem registradas na nossa

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, bolsista do CNPq.

² Professor Orientador no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

³ Para realização do trabalho utilizaremos a abordagem biográfica, a qual é uma adaptação da abordagem de histórias de vida.

memória, atuando de forma decisiva na construção de convicções pessoais. Realizar esta pesquisa poderá nos aproximar de questões como esta, contribuindo com estudos já realizados na nossa dissertação de Mestrado e que buscam conhecer mais profundamente as dimensões do humano como constituintes da integralidade humana. Especificamente no âmbito educacional trará também contribuições à nossas reflexões acerca do nosso próprio processo formativo.

Sobre a idéia de recorrer à memória, concordamos com Bergson quando afirma que “... *todas as lembranças encontram-se potencialmente ‘vivas’ em um espaço indefinido que ele chama de ‘inconsciente’ (...)* Os momentos vividos não deixam de existir. Ainda que não tenhamos consciência de sua existência, eles permanecem” (apud. KENSKI, 1995, p. 145).

Redirecionar o eixo do processo formativo do professor para a sua própria história de vida, é um grande desafio pois convida, algumas vezes abruptamente, o indivíduo professor a caminhar internamente para a sua própria subjetividade, reconhecendo fenômenos que nem sempre se mostram claramente a quem ousa investigá-los.

Como objetivamos, neste trabalho, conhecer, entre outras questões, quais as convicções de professores, é importante destacar que *convicção* aqui é pensada como certeza profunda acerca de algo, e que pode ser identificada nas atitudes do indivíduo, no caso do professor, também no seu agir pedagógico.

Ao utilizarmos o termo convicção, não nos escapa a necessidade de uma compreensão inicialmente etimológica, que está atrelada à persuasão íntima - do latim *persuadio*, *conscientia* -, uma opinião firme que se tem sobre algo. Esta convicção profunda nos coloca a certeza de que ela é um conhecimento exato das coisas ou ainda uma *inteira convicção*, certeza sobre uma coisa (TORRINHA, 1939).

Pensamos que a convicção está relacionada ao que o pensamento bergsoniano poderia explicar a partir do próprio movimento da existência. Nessa perspectiva, as nossas convicções mais profundas se originam ao longo do processo existencial de cada indivíduo. É dessa existência que podemos dar conta, pois dela “...*estamos mais certos e (...) melhor conhecemos (...) pois de todos os outros objetos temos noções que podem ser julgadas exteriores e superficiais, ao passo que percebemos a nós mesmos interiormente, profundamente...*” (BERGSON, 2005, p. 1).

É simples conhecer as nossas convicções, embora que, para alguns, de forma mais superficial, o que não é um impedimento para acessarmos com mais profundidade esse conhecimento.

É num movimento ininterrupto que se criam as certezas enquanto convicção firme daquilo que vai ao longo das nossas vidas se conflitando e confirmando em nossas ações. Mesmo que geralmente não percebamos que algo muda, mesmo assim há um movimento interno imperceptível à percepção superficial. Pensar em movimento e mudança pode levar a acreditar que nada fica do que é passado, mas para compreensão bergsoniana, é justamente o oposto. Tudo fica registrado em nossa memória, onde reside o extrato de toda a nossa existência.

Pensar em um tema para aprofundamento na área educacional que tenha como pano de fundo tais reflexões, requer ultrapassar uma visão fragmentada da realidade, ou melhor, nos solicita uma visão da educação mais integral. É nesta perspectiva que buscamos através do pensamento de Henri Bergson a compreensão dos processos que atravessam a educação, mais especificamente a “formação” dos professores. Mesmo que este autor nunca tenha elaborado uma teoria da educação, as suas contribuições levam-nos à concepção da educação como formação integral.

Nesse sentido, uma das questões que nos acometem é pensar o significado da própria vida, que nos direciona a uma inquietação, pois nos sentimos vivos, mas geralmente não nos atrevemos a pensar no significado da mesma. Todas as coisas presentes e passadas se originam nela, e é dela que irá brotar o futuro, mas mesmo assim nos perguntamos de onde se origina a vida? Com certeza, a compreensão do que vem a ser a vida, implica aceitar o sentido genérico e o biológico, mas apenas esses dois sentidos não nos darão uma aproximação da sua amplitude. Numa perspectiva filosófica, essa compreensão remete-se à origem das coisas, ao que acrescentamos que é nela onde habita o sentido de nossa existência e para a qual precisamos refletir sobre em quais condições ela se dá, pois o humano se constrói na significação que damos à nossa existência.

Não podemos mas nos submeter apenas a uma função parcial da razão - a razão instrumental -, pois isso é algo profundamente problemático, pois negligencia aquelas dimensões que não correspondem com a razão no seu sentido mais amplo e também dão sentido a nossa existência de maneira integral.

Acreditamos que a centralização na razão e sua crescente limitação em termos de racionalização instrumental acarreta um desequilíbrio na integralidade do ser humano. Integralidade que é pensada aqui em referência a uma profunda relação com a educação, haja vista a suposição de que há uma estrita relação entre racionalidade e saber. Uma temática que não é estranha ao pensamento filosófico se se considera que a filosofia, *“nace de la reflexivización de la razón encarnada em el conocimiento, em el habla y em lãs*

acciones”(HABERMAS, 2001, p.15). Nesse sentido, a busca de novos elementos teórico-conceituais capazes de reconfigurar a integralidade humana como resultado de nosso processo de formação humana, exige novos caminhos e impulsos investigativos no âmbito educacional.

Precisamos avançar em um debate que problematize a tradição cartesiana de separação e hierarquização das dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), transcendendo nesse percurso a focalização restritiva nos aspectos cognitivistas da racionalidade.

Assim acreditamos que no âmbito educacional é impossível se “... *separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana* ...”(NÓVOA, 1995, p. 44). Essas reflexões nos levam a afirmar que a formação de professores também é um problema filosófico, isso porque toda a educação e toda formação remete-nos a um determinado conceito de ser humano e de suas relações com o mundo.

Pensamos que, como educadores, precisamos estar atentos ao nosso próprio processo de formação, pois muitas vezes buscamos a explicação para os grandes problemas humanos e educacionais em instâncias distantes de nossa própria responsabilidade. No entanto assumir com coerência nossas convicções pedagógicas requer tomar decisões cotidianas que apontem para tal. Compreender a formação no sentido mais amplo, no sentido da formação humana, cremos ser uma necessidade que se coloca diante da formação do educador.

Cremos que há uma interface entre o que aqui chamamos de convicção íntima, profunda, e o que Henri Bergson chama de intuição íntima das coisas e para melhor compreender essa relação, lembraremos o texto *Intuição e formação do professor* onde Röhr (2000) nos apresenta a história de Karl Jaspers, e como este conheceu sua esposa Gertrud.

Mesmo sendo um filósofo que abraçava a idéia de que o nosso conhecer é discursivo e não intuitivo (RÖHR, 2000, p.127), seguindo a idéia kantiana, Jaspers foi personagem de uma experiência intuitiva que o guiou convictamente por todo o resto de sua vida. Jaspers mesmo nas situações mais adversas, quando ele poderia ter desistido de sua convicção original – o amor incondicional por Gertrud – não o faz.

Se aceitamos que a “... *intuição humana não alcança só o interior do homem, expande-se à vida em geral e chega até ao universo material*” (BERGSON, 1984, p. 114-115, In: RÖHR, 2000, p.126), então podemos acreditar que através dela podemos vivenciar cotidianamente aquilo que verdadeiramente acreditamos como sendo nossa convicção profunda. E assim, mesmo sem ter a intenção de intuir algo, Jaspers entrou em ligação direta com o interior do objeto, no caso, a relação amorosa com Gertrud.

A certeza que Jaspers adquiriu sobre sua intuição, só pode ter sido possível a partir do que Bergson chama de Duração Interior, que é a própria essência da realidade. Mesmo sabendo que a essência muda constantemente, esse movimento essencial da realidade a Duração - essência movente (cf. ROSSETTI, 2004, p.18) - é aquilo que permanece. Podemos ainda afirmar que a Intuição original ou duração é aquilo que sustenta nossas convicções verdadeiras, ou seja, quando temos algo que verdadeiramente acreditamos.

Creemos que as nossas escolhas nem sempre são feitas a partir de uma origem racional. Se quisermos retornar ao caso de Jaspers, não poderíamos caracterizar suas escolhas como uma escolha racional, porém, houve algo que ultrapassou esta dimensão, e este algo surgiu do que podemos chamar de intuição.

Acreditamos que, como educadores, precisamos estar atentos ao nosso processo pessoal de formação que inclui a construção de nossas convicções que, para nós, se aproxima de intuições íntimas. Precisamos assumir com coerência nossas convicções em nosso pensar e fazer pedagógicos assumindo atitudes cotidianas que apontam para uma postura, antes de tudo ética.

Neste texto não pretendemos analisar as diferentes perspectivas relacionadas a conceituação de autores sobre a intuição. Para efeitos deste Encontro de Filosofia da Educação, ensaiamos apenas esta introdução e uma breve apresentação da teoria bergsoniana sobre a intuição, que se trata de uma das temáticas mais importantes em nosso trabalho de doutoramento e que ainda se encontra em fase de sistematização.

A seguir, trataremos brevemente algumas conceituações da teoria bergsoniana, que nos ajudarão, no processo de pesquisa, a refletir sobre as convicções íntimas, presentes nas narrativas dos docentes acompanhados.

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A INTUIÇÃO

Em nosso trabalho, vale salientar, desejaremos conhecer um pensamento que talvez para o próprio narrador, ainda seja desconhecido. Para tentar conhecer de forma mais autêntica este pensamento, pretendemos nessa parte do trabalho introduzir um dos elementos fundamentais, que é a conceituação da intuição.

Tratar alguns conceitos da obra bergsoniana poderá colaborar como escopo teórico à nossa análise das histórias de vida narradas por professores. Dessa forma, a partir das idéias de Bergson, pretendemos alcançar respostas às questões centrais do nosso trabalho.

Vale salientar que a idéia de intuição se apresenta, em nossa pesquisa, como constituidora da integralidade humana. Isso se firma no pressuposto de que são múltiplas as potencialidades do ser humano, e entre elas podemos destacar a intuitiva-espiritual (cf. RÖHR, 2003)⁴. Ainda segundo Röhr,

a idéia da integralidade do processo educativo exigiria orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todos esses aspectos, sem que haja supremacia ou subestimação de um dos mesmos. Trata-se de fato de uma idéia regulativa⁵... (RÖHR, 2003, p. 3).

Henri Bergson

Apontado por alguns críticos da pós-modernidade, como Sokal e Bricmont⁶ (1999) como um dos precursores das origens pós-modernas, Henri Bergson⁷, o filósofo da intuição, foi um dos mais brilhantes representantes “*da tradição filosófica que privilegia a intuição, ou a experiência subjetiva, sobre a razão*” (p. 181).

Nos fins do século XIX, o ensino da filosofia francesa estava, “... dividido em dois campos: um deles, ‘muito numeroso’ nas palavras de Bergson, se situava na tradição Kantiana, e o outro, no empirismo inglês e no evolucionismo de Spencer” (LANDIM, 2001, p. 19). Assim os estudos de Bergson trataram da metafísica em uma época na qual o criticismo de Kant e o dogmatismo de seus sucessores eram aceitos como conclusão ou ponto de partida nas especulações científicas.

Sua visão filosófica reconhece duas maneiras profundamente diferentes de se conhecer uma coisa. A primeira se detém no relativo. A segunda visa atingir o absoluto. Enquanto a

⁴ Para este autor ainda encontramos como compondo a integralidade humana as dimensões: física-corporal-sensorial, psíquica-emocional, relacional-social-política, comunicativa, sexual, étnica, racional-mental-intelectual, ética e estética.

⁵ “Conceitos reguladores da razão, formais e necessários, aos quais não corresponde nenhum objeto da experiência sensível” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 135).

⁶ Essa obra faz críticas ao pensamento de Bergson e de outros autores como Deleuze, Guattari que, segundo os autores, contribuíram com as raízes da pós-modernidade.

⁷ Henri Louis Bergson, nasceu em 18 de outubro de 1859 em Paris, o “*príncipe da filosofia contemporânea*”, destacou-se como autor da “Filosofia Nova” (TREVISAN, 1995, NEVES, 1994). Trabalhou nos Liceus de Angers e de Clermont-Ferrand, transferindo-se mais tarde para Paris onde se doutorou em 1889. Em 1898 foi promovido a *maître de conférences* na “*École Normale Supérieure*”. Em 1900 foi nomeado professor do “*Collège de France*” até 1921. Faleceu a 4 de janeiro de 1941, em Paris (TREVISAN, 1995, GALEFFI, 1961, NEVES, 1994).

primeira depende do ponto de vista que adotamos e usa signos e símbolos para se exprimir, a segunda tem um movimento interior, pois está no interior do objeto – em sua essência. Assim a intuição seria, a forma através da qual se manifesta o absoluto, enquanto o restante seria objeto de análise (BERGSON, 1979, p.20). A análise então, nesses termos, corresponderia a uma tradução em símbolos de uma representação sucessiva de pontos de vista sobre o objeto estudado. E é dessa forma que, no desejo de compreender o objeto estudado, a análise dá voltas apenas multiplicando pontos de vista sobre uma representação, de modo que sempre será incompleta.

Como exemplo tomaremos uma sugestão do próprio Bergson:

Embora diga que mudo, parece-me que a mudança reside na passagem de um estado ao estado seguinte: no que se refere a cada estado, tomado em separado, quero crer que continua o mesmo durante todo o tempo em que se produz. Contudo, um leve esforço de atenção revelar-me-ia que não há afeto, não há representação ou volição que não se modifique a todo instante; se um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir. Tomemos o mais estável dos estados internos, a percepção visual de um objeto exterior imóvel. Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu olhe para ele do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que tenho dele não difere menos daquele que acabo de ter, quando mais não seja porque ela está um instante mais velha. Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente (2005, p.2).

Para atingir uma realidade de modo integral, em lugar de conhecê-la apenas relativamente, usando símbolos ou signos, existe a própria coincidência com o objeto que resultaria no absoluto. O absoluto é visto aqui como *algo simples*, porém, é preciso lembrar que se visto de fora do objeto, torna-se novamente um agrupamento de símbolos complexos.

Aí reside a crítica de Bergson à ciência positiva. Segundo ele, esta analisa os fenômenos utilizando-se sempre de símbolos. Para provar o ponto de vista bergsoniano, basta verificar a forma como os cientistas tratam os seres vivos, ou seja, através da comparação, reduzindo seus órgãos, seus elementos anatômicos, estudando-se o funcionamento da vida naquilo que dele é, por assim dizer, o símbolo visual.

A intuição é algo simples. O que complica é a necessidade de expressá-la. Essa afirmação pode ser verificada numa expressão do próprio Bergson sobre a intuição: “Chamamos (...) intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um

objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (Ibid., p.21). O inexprimível refere-se não à impossibilidade de expressar algo da intuição, mas de não poder alcançar de forma puramente autêntica, absoluta, o que cada objeto tem de único. O que queremos dizer é apenas que essa representação se dá de forma aproximada, sendo mesmo necessária e imprescindível para ser conhecido e estudado o objeto.

São raros os momentos em que pensamos de forma simples, a partir de nós mesmos. Geralmente nos utilizamos dos mais variados pensamentos, externos a nós, e deixamos de lado toda a nossa potencialidade interior concentrada em nosso espírito. Não estamos, quando falamos em espírito, diferenciando-o de matéria. É preciso lembrar que para Bergson espírito e matéria são uma experiência comum.

Segundo as críticas de Bergson o método tradicional, utilizado comumente por alguns filósofos, só resulta em uma nova representação do objeto visto, relativizando-o. O que resulta daí é uma grande dificuldade, pois estes filósofos não conseguem em suas análises alcançar o interior do objeto estudado e assim “... *não (alcançam) (...) o que ele contém de essencialmente original e espontâneo, isto é, o ponto inicial que impulsionou o movimento (de um) (...) novo pensamento*” (ROSSETTI, 2004, p. 26).

É importante registrar que as afirmações de Bergson não desconsideram a maneira como a inteligência organiza os conceitos. Para ele, esse tipo de atividade intelectual proporciona a sobrevivência da ciência e do homem, possibilitando a construção de símbolos e cálculos como também a criação de máquinas e utensílios.

Por isso, a intuição, mesmo que comunicada de forma “incompleta”, só pode ser expressa através da inteligência sendo intermediada freqüentemente por imagens.

Os conceitos gerados na atividade do intelecto são de ordem pragmática, fazem do homem o “*homo faber*”, aquele que tem a característica de criar material e moralmente, fabricar coisas e a si mesmo (BERGSON, 1974, p.154). Em contrapartida, essa ação, escapa à natureza essencial do objeto. Essa natureza essencial, Bergson compreende por metafísica, ou seja, ir além da teia dos simbolismos da linguagem. Reside nessa percepção a intuição bergsoniana:

Forma de contato ou de ‘simpatia’, sem mediações, entre sujeito e objeto (...), visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que chega à coincidência (...) (colocando-se) (...) no próprio objeto, (permitindo) (...) a apreensão do que é vida, dinamismo, mudança qualitativa, duração, criação. Por isso a metafísica – que não deve ser vista como mero jogo de idéias

abstratas, mas como ‘ocupação séria do espírito’ – teria na intuição seu método adequado (ibid., p.XI).

O conceito da intuição, como experiência concreta e conhecimento imediato, permite relacionar o sujeito ao objeto. Essa experiência, por sua vez, só pode ser explicitada através de idéias. Com isso, deixamos o âmbito da intuição usando a razão para explicitá-la, o que permite sua exploração sem olvidar que uma experiência dessa forma não poderia originar-se no exterior do objeto, nem ser mensurada instrumentalmente. A experiência da intuição aponta para uma realidade que é apreendida por todos os indivíduos interiormente durante toda sua existência, mesmo sem que se dêem conta dessa apreensão.

A teoria bergsoniana permite reafirmar a importância do homem, reconhecer suas capacidades intuitivas como uma atividade fundamental da mente, ao lado do intelecto. O importante é que ele seja capaz de captar-se a si mesmo, ainda que por um instante, no interior de um objeto, “*entrar numa ligação direta com o objeto*” (RÖHR, 2000, p.8). Assim, a intuição significa, pois, primeiramente consciência, mas consciência imediata, visão que quase não se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência (BERGSON, 1974, p.114). Ela fica registrada em sua consciência, pois “*nosso passado nos segue, cresce sem cessar a cada presente que incorpora em seu caminho; e consciência significa memória*” (BERGSON, 1979, p.16).

Mas, nunca é demais repetir, não podemos pensar a intuição nem independente, nem em contraposição ao intelecto. Apesar de ser distinta do intelecto a intuição não é independente, nem está em contraposição ao intelecto.

A consequência de sua expressão é que ela não retratará fielmente a vivência original. Mesmo assim, ela não pode ser considerada um conhecimento vago ou inseguro (RÖHR, 2000). O caminho para se chegar à certeza de uma experiência intuitiva original, como já foi dito anteriormente, pode ser adquirido através da duração interior.

Tempo e duração

Ainda no começo da sua carreira, Bergson dedicou-se ao estudo de matemática e mecânica, o que o levou a estudar a noção de tempo e os conceitos fundamentais da mecânica. Também se interessou pelas idéias de Spencer, mas veio a afastar-se destas leituras ao

constatar que, segundo ele, faltou à análise do movimento real, tal como esse se realiza no seio dos diversos seres: o tempo interno.

Bergson aponta elementos para uma reflexão conceitual da intuição que está acima de uma reflexão racional e dos sentidos. Ela está direcionada para formas superiores e intuitivas de conhecimento (GOLDBERG, 1997, p.19). Especificamente seu pensamento desenvolveu-se dialeticamente na confrontação de duas realidades opostas: “*duração e tempo (tempo da ciência e tempo da existência), duração e simultaneidade, intuição e inteligência, (...) o eu profundo ou eu total e o eu da superfície, matéria e memória*” (TREVISAN, 1995, p.16).

Contrário à idéia de tempo de sua época, que era predominantemente uma concepção positivista e “cientificista” e análogo ao de espaço, Bergson acreditava que “*Via-se nele (tempo) uma realidade homogênea, divisível em partes, distintas entre si somente por ocuparem uma posição diferente: o passado era considerado diferente do presente e do futuro apenas por ser anterior a ambos*” (OLIVEIRA, 2002, p.1). O tempo para a filosofia positivista não é o tempo real, ele não tem duração, ou seja, aquele que tem “registro” em nossa consciência.

Ao fazer sua crítica ao positivismo e à “concepção” que reiteravam força científica em sua época Bergson recorre aos dados imediatos da consciência,

... os quais revelam que ela não é algo intermitente, mas algo contínuo e extenso. Reexaminando os dados da consciência, constatamos que eles não são momentos essencialmente heterogêneos que se compenetraram reciprocamente e que não constituem um alinhamento de elementos simples e reversíveis, mas uma sucessão sempre mais rica e diversificada (ibid.).

Essas reflexões nos levam a afirmar que, para Bergson, o tempo corresponde aos estados da consciência, não podendo ser reduzido simplesmente ao espaço, pois é um processo contínuo e indivisível. É a realidade, da mesma forma que a consciência, poderíamos assim dizer, e que está caracterizada pela duração.

A duração se constitui em um dos principais conceitos bergsonianos, pois nele encontra-se o cerne da percepção do que vem a ser a própria intuição. A duração interior, grosso modo, somos nós mesmos, ou seja, o próprio *eu*; somos nós fluindo através do tempo. Ela apreende uma sucessão que não é justaposição, mas é um movimento essencial da própria realidade, ela é a própria substância da realidade, um prolongamento ininterrupto do passado

no presente que penetra no futuro. É a “*visão direta do espírito pelo espírito*” (BERGSON, 1974, p.114).

As considerações feitas até o momento, representam uma parte do referencial teórico, que subsidiará nossa pesquisa. Embora apresentado aqui de maneira sucinta, acreditamos que de forma ampliada ele será de fundamental importância para compreendermos, enquanto educadores/pesquisadores, o nosso próprio processo de formação.

Quando falamos de formação, não devemos esquecer a auto-formação que envolve a auto-reflexão constante, sobre o que escolhemos como convicções e que estão presentes em nosso pensar e agir pedagógico. Afirmamos também da importância do educador estar consciente do processo de sua formação, para inclusive, poder colaborar de alguma maneira, na formação humana de seus discentes. Isto, para nós, implicará considerar, entre outras coisas, como foram construídas as nossas convicções pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGSON, Henri L. *A intuição Filosófica*. Traduzido por Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 1994. (Coleção UNIVERSALIA).

_____. *Cartas, conferências e outros escritos*/Henri Bergson; seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva traduções de Franklin Leopoldo e Silva, Natanael Caxeiro. – São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores)

_____. *Cartas, conferências e outros escritos*/Henri Bergson; seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva traduções de Franklin Leopoldo e Silva, Natanael Caxeiro. – São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores)

_____. *A Evolução Criadora*. Traduzido por Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos).

_____. *Memória e Vida*. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Traduzido por Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A Intuição Filosófica*. Traduzido por Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 19[___]. (Coleção Universalia).

GALEFFI, Romano. *Presença de Bergson*. Bahia: Publicações da Universidade da Bahia, 1961.

GOLDBERG, Philip. *O que é intuição: e como aplica-la na vida diária*. Traduzido por Roberto Sócio de Almeida e Paulo César de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1997.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Espanha: Taurus Humanidades, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

LANDIM, Maria Luiza P. F. *Ética e natureza*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2001.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

RÖHR, Ferdinand. Intuição e formação do professor. *Revista de Educação AEC*, 2000, n. 115, p. 123-140, 2000.

_____. *A multidimensionalidade na formação do educador*. Recife: UFPE, 2003. p. 15. (Mimeo).

_____. Contribuição da pesquisa em Filosofia da Educação na constituição de um objeto epistêmico próprio da educação. Recife: UFPE, 2005. p. 17. (Mimeo).

ROSSETTI, Regina. *Movimento e totalidade em Bergson: A essência imanente da realidade movente*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. (Ensaio de Cultura; 25)

SOKAL, Alan & BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário Português – Latino*. 2. ed. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1939.

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