

O esforço como presença na experiência temporal docente

4

*Effort as presence in-teaching
temporal experience*

Sandrelena da Silva Monteiro*
Renata Moraes Lima**

Resumo: Esforço intelectual, esforço de atenção, esforço de recordação ou de atualização, esforço de contração ou de retenção, esforço criador, esforço de vontade, estes são alguns usos encontrados para a ideia de esforço ao longo da obra de Henri Bergson (1859-1941). Conhecer estes usos e suas implicações no âmbito da ação docente, constitui o objetivo primeiro deste trabalho. As ações cotidianas exigem de cada ser um esforço em uma determinada direção. No processo educativo isso não é diferente. Ao estudar a filosofia bergsoniana, buscando uma aproximação com o campo da educação escolar, nos vimos diante de algumas interrogações que se constituíram provocações para esta escrita: De que esforço falamos ao falar da educação? Que relação existe entre esforço intelectual e inteligência? Qual o peso dos diferentes tipos de esforços na experiência temporal docente? Como entender o esforço como presença na ação pedagógica? Estes são alguns dos questionamentos que perpassam este estudo, que tem como aporte teórico a filosofia bergsoniana. Assim, ao pensar o esforço como presença na experiência temporal docente, pensamos em uma experiência considerada enquanto duração, movimento, fluxo contínuo, trabalho constante, no qual o esforço, nas mais variadas matizes, possibilite ao pensamento transitar entre diferentes planos de consciência. Entendendo que os processos de aprender e pensar exigem um certo grau de tensão, que estará diretamente relacionado à ação da vontade, em uma direção de repetição ou mudança, de acomodação ou criação, este trabalho aponta para a presença do esforço na ação pedagógica, como um movimento de

* Doutora em Educação pela UFJF. Professora da Faeterj-Três Rios (RJ). Pesquisadora do Neped/Faced/UFJF. *E-mail:* sandrelenasilva@yahoo.com.br

** Especialista em Filosofia pela UFJF. Pesquisadora no Neped/Faced/UFJF. *E-mail:* rmoreaislima@yahoo.com.br

superação dos obstáculos e como uma forma de apropriação da ação como iniciativa consciente e criativa.

Palavras-chave: Esforço. Bergson. Presença. Ação pedagógica.

Abstract: Intellectual effort, attention effort, memory or upgrade effort, contraction or restraint effort, creative effort, effort of will, these are some uses that were found for the effort idea over Henri Bergson's work (1859-1941). Knowing these uses and their implications in the context of teaching activity is the first and principal objective of this work. The daily actions require of every human being an effort in a particular direction. It is not different in the educational process. By studying the Bergsonian philosophy, seeking an approach with the field of school education, we face a number of questions which have established as provocations for this writing: effort of which we speak when we deal with education? What is the relationship between intellectual effort and intelligence? How important are the different types of efforts in teaching temporal experience? How to understand the effort as the presence in pedagogical action? These are some of the questions that underlie this study whose has the Bergsonian philosophy as theoretical contribution. Thus, thinking the effort as a presence in the teaching temporal experience, we think about an experience that is considered as duration, motion, continuous flow, constant work in which effort, in various shades, allows our mind to carry over in different planes of consciousness. Understanding that the learning and thinking processes require a certain degree of tension that will be directly related to the action of the will in a repeat or change direction, accommodation or creation, his work points to the presence of effort in the pedagogical action as a movement of overcoming obstacles and as a way of action appropriation as conscious and creative initiative.

Keywords: Effort. Bergson. Presence. Pedagogical action.

Introdução

Esforço. A que nos referimos quando enunciamos esta palavra?

Neste texto, que se apresenta como um exercício de estudo crítico da filosofia de Henri Bergson, buscando uma aproximação com o campo da educação, objetivamos conhecer como este filósofo trata a questão do esforço. E então, um entendimento deste como presença na experiência temporal docente.

Em Melo encontramos uma apresentação de vários usos da noção de esforço ao longo das obras de Bergson:

Em diversas passagens de sua obra, Bergson dá um tratamento distinto a essa noção. Assim, por exemplo, ao pensar o processo pelo qual articulamos as ideias em graus variáveis de complexidade, a noção aparece em *Energia Espiritual* como “esforço intelectual”. Em *Matéria e Memória*, ao tratar da forma de reconhecimento atento, ela aparece como “esforço de atenção”; ou, ao indicar o processo pelo qual buscamos recuperar uma lembrança e atualizá-la em nossa consciência, ela expressa um “esforço de recordação ou de atualização”. Nos *Ensaio*s, Bergson define a própria duração como um “esforço de contração ou retenção”, pelo qual o tempo se constitui como continuidade heterogênea. Em *A Evolução Criadora*, a vida é expressa como um “esforço criador” que atravessa desde o protoplasma até o organismo humano, produzindo neste a personalidade criadora. Em *O Bom Senso e os Estudos Clássicos*, o trabalho espiritual, ou esforço, contra as crenças e opiniões por nós incorporadas e partilhadas, é chamado “Bom Senso”. Por fim, nas *Conferências sobre a personalidade*, o filósofo atribui à pessoa humana um “esforço de vontade” pelo qual ela pode se recriar a partir de si própria. (2012, p. 9).

Iniciar este texto com a participação de Melo (2012) permite-nos situar o leitor frente a uma apresentação que o coloca diante da complexidade constitutiva daquilo que, em uma leitura mais aligeirada, poderia ter sido resumido a um simples conceito.

As ações cotidianas exigem de cada ser um esforço em uma determinada direção. No processo educativo isso não é diferente. Ao estudar a filosofia bergsoniana, buscando uma aproximação com o campo da educação escolar, vimos-nos diante de algumas interrogações que se constituíram provocações para esta escrita: De que esforço falamos ao falar da educação? Que relação existe entre esforço intelectual e inteligência? Qual o peso do esforço na experiência temporal docente? Como entender o esforço como presença na ação pedagógica?

Conceito de esforço em Bergson: uma aproximação com a dimensão escolar

No contexto da educação, especialmente a escolar, o termo *esforço* aparece com diversos coloridos: é cobrado do aluno que este faça um

esforço para atingir os objetivos estabelecidos pelos padrões de avaliação internos e externos à sala de aula; é solicitado o esforço de se enquadrar nas regras sociais e institucionais para que atenda a um padrão de “bom cidadão”. Aos professores é cobrado o esforço que faça com que os alunos aprendam; o esforço de formação continuada; o esforço de participação ativa na vida da escola para a solução dos problemas. Há, ainda, uma cobrança por parte dos pesquisadores e teóricos da educação, para que o professor tenha um esforço de pesquisa, esforço de criticidade, esforço de aprendizagem das diversas teorias educacionais, esforço de entendimento das múltiplas situações dos alunos, esforço didático-metodológico no processo de ensino, esforço de cumprimento das políticas públicas educacionais e muitos outros. (MONTEIRO, 2014). Em muitas situações, usamos a palavra *esforço*, como se ela por si, nos desse a indicação do que o outro precisa ou deve fazer para alcançar o objetivo estabelecido. No entanto, não é bem assim.

Na segunda parte da introdução do livro *O pensamento e o movente*, ao discorrer sobre o ensino, Bergson (1934/2006) ressalta a necessidade de o professor provocar a iniciativa do estudante, a partir do entendimento que só se conhece aquilo que se pode, de alguma maneira, reinventar. Invenção que é criação, o que implica um esforço de sair da mera repetição de modelos prontos e colocar-se no movimento daquilo que nos propomos a conhecer. Esta fala de Bergson nos convida a pensar a própria experiência temporal do professor, pois como encorajar o aluno à invenção e à criação quando ele mesmo ainda se encontra em uma situação de reproduzidor das propostas curriculares? Como encorajar a criação, se ele se vê, ainda, aprisionado a uma temporalidade linear ditada pelos marcadores temporais mecânicos? Talvez um estudo do que Bergson tem denominado como esforço possa nos ajudar a problematizar estas questões, uma vez que repudia a facilidade e recomenda “um certo modo dificultoso de pensar. Estimamos acima de tudo o esforço.” (BERGSON, 1934/2009, p. 99).

Muitas vezes usamos o discurso do “professor reproduzidor” para justificar a imobilidade; no entanto, a reprodução também é um trabalho intelectual, que pode se dar com maior ou menor implicação de um esforço por parte daquele que a faz.

A reprodução é um trabalho intelectual que implica um esforço da memória, que envolve a memorização e a evocação (ou rememoração). Esta evocação pode se dar de forma espontânea, o que não exige um

esforço direcionado; ou, de forma voluntária, quando há um direcionamento do esforço nesse sentido. De um modo ou de outro, implica movimento, logo mobilidade.

Quando aqui falamos de um esforço da memória, que então daria à reprodução um caráter de trabalho intelectual, estamos falando de uma evocação voluntária das lembranças, a qual implica “atravessar planos de consciência um após o outro em uma direção determinada.” (BERGSON, 1919/2009, p. 155). Este movimento de evocação das lembranças implica um outro, que é o da representação, a qual pode ser espontânea ou voluntária. Aqui também temos uma diferenciação de tensão do esforço. No entanto, o que a experiência tem nos mostrado é que, muitas vezes, enquanto professores, nos colocamos em uma reprodução mecânica de ações, conseqüentemente em uma evocação e representação espontânea das lembranças. Isso nos fixa na superfície; em outras palavras, em um plano único da consciência. Nesse sentido e apenas nesse sentido, podemos dizer que a reprodução se faz enquanto um ato mecânico, o qual não exige um esforço intelectual. Situação muito diferente se dá quando esta reprodução se faz como uma evocação voluntária, que exige uma relação entre as lembranças, para se chegar a um entendimento. Isso ocorre, por exemplo, quando buscamos na memória a leitura de diversos autores sobre uma mesma temática, com o objetivo de estabelecer uma relação entre elas, chegando a um entendimento mais complexo.

Uma outra forma de esforço presente no trabalho intelectual, é denominada por Bergson (1919/2009) de esforço de intelecção, que é o que fazemos para compreender e interpretar. Encontramos pelo menos duas maneiras por meio das quais o ato de intelecção se dá: uma que exclui o esforço, e outra na qual este se dá de forma observável. Na primeira, respondemos automaticamente a certa percepção, como, por exemplo, quando estamos diante da situação de reconhecer um objeto usual. Reconhecêmo-lo quando sabemos como nos servir dele, ou seja, esboçamos maquinalmente a ação que o hábito associou àquela percepção.

Aliás, essa intelecção totalmente automática estende-se muito mais longe do que se imagina. A conversação corrente compõe-se em grande parte de respostas estereotipadas para perguntas banais, com a resposta sucedendo-se à pergunta sem que a inteligência se interesse pelo sentido de uma ou da outra. [...] O espírito permanece, como dizíamos, num único e mesmo “plano de consciência.” (BERGSON, 1919/2009, p. 168).

Na segunda forma, denominada de “intelecção autêntica”, é possível a observação do esforço. Aqui há um “movimento do espírito que vai e vem entre as percepções ou as imagens, por um lado, e sua *significação*, pelo outro.” (BERGSON, 1919/2009, p. 168). Nesta perspectiva, compreender consiste interpretar, e estabelecer relações entre percepções ou imagens, implicando em que o espírito transite entre diferentes planos da consciência. A presença de um esforço intelectual possibilita que possamos recriar, ou talvez, melhor seria dizer criar para nós mesmos o sentido daquilo que buscamos compreender. Nesse sentido,

[...] o esforço intelectual para interpretar, compreender, prestar atenção é um movimento do “esquema dinâmico” na direção da linguagem que o desenvolve. É uma transformação contínua de relações abstratas, sugeridas pelos objetos percebidos, em imagens concretas, capazes de recobrir esses objetos.” (BERGSON, 1919/2009, p. 173).

A ideia de “esquema dinâmico” trazida por Bergson também contribui para que possamos pensar o esforço na educação. Segundo o autor, esquema “é uma representação que contém menos as imagens propriamente ditas do que a indicação do que é preciso fazer para reconstituí-las.” (BERGSON, 1919/2009, p. 161). Poderíamos dizer que o esquema é uma divisão daquilo que pretendemos memorizar em seções menores, levando em conta sua organização interna, que nos possibilitará uma visão esquemática do conjunto. No interior desse esquema, insere-se o que mais se destaca e que poderia servir de pontos de conexão para rememorar tudo o mais. No entanto, não é apenas um resumo do todo. A construção de um esquema não se faz de forma mecânica e automática. Ao contrário, exige um esforço intelectual de organização, que facilitará rememorar no momento em que isto se fizer necessário. Ao ter a necessidade de retomar aquelas lembranças, o espírito

[...] passará do plano superior, em que tudo estava recolhido numa única representação, para planos cada vez menos elevados, cada vez mais próximos da sensação, nos quais a representação simples está espalhada em imagens, nos quais as imagens se desenvolvem em frases e palavras. É verdade que a evocação já não será imediata e fácil. Será acompanhada de esforço. (BERGSON, 1919/2009, p. 160).

Aqui a exemplificação do esforço da memória, a reprodução, enquanto um trabalho intelectual, que exige um movimento do espírito que transita entre diferentes planos de consciência. Tal entendimento não nos reporta à exigência de memorização feita nas práticas escolares e a constante reclamação de esquecimento? Sem sombras de dúvidas, conhecer exige também memorizar, mas, de que forma esta tem se dado no contexto escolar?

Outro ponto fundamental à ação docente, e que também se manifesta com a presença mais ou menos atuante do esforço, é a atenção. No entender de Bergson, poderíamos falar pelo menos dois tipos de atenção, a que se faz de forma voluntária e a que se faz de forma mecânica, maquinal. Na primeira temos um movimento que é acompanhado de um sentimento de esforço; na segunda, não há a presença do mesmo. Isto implica em que em uma e outra situação são colocados em ação elementos psicológicos situados em planos de consciência diferentes. A atenção também se faz presente no trabalho intelectual.

O esforço como elemento criador no contexto escolar

Para Bergson a mais alta forma de manifestação do esforço intelectual se faz no esforço de invenção, que a seu ver consiste em converter um esquema em imagem.

O inventor que quer construir uma máquina representa-se o trabalho a ser obtido. A forma abstrata desse trabalho evoca sucessivamente em seu espírito, à custa de tateios e experiências, a forma concreta dos diversos movimentos componentes que realizariam o movimento total, depois as das peças e das combinações de peças capazes de produzir esses movimentos parciais. Nesse preciso momento a invenção tomou corpo: a representação esquemática tornou-se uma representação imagética. O escritor que faz o romance, o autor dramático que cria personagens e situações, o músico que compõem uma sinfonia e o poeta que compõe uma ode, todos têm primeiro no espírito algo simples e abstrato, ou seja, incorpóreo. [...] Trabalham sobre um esquema do todo, e o resultado é obtido quando chegam a uma imagem distinta dos elementos. [...] a invenção [...] vai assim, “do abstrato para o concreto”, ou seja, em suma, do todo para as partes e do esquema para a imagem. (BERGSON, 1919/2009, p. 174-175).

Torna-se importante destacar aqui que o esquema não permanece imutável ao longo da operação. Ele é modificado pelas mesmas imagens com as quais buscamos compô-lo. Pode até mesmo acontecer de, na imagem final, definitiva, não restar muita coisa do esquema primitivo. Tal movimento revela, sobretudo, a parcela do imprevisto, das mudanças que ocorrem pela ação da imagem que se volta para o esquema, a fim de modificá-lo ou fazê-lo desaparecer. Tal situação nos revela que “o esforço propriamente dito está no trajeto do esquema, invariável ou mutável, para as imagens que devem preenchê-lo”. (BERGSON, 1919/2009, p. 175). Ou seja, no movimento de invenção e não no produto final. Assim, o esforço de invenção não se faz em um esquema único, com formas imóveis e rígidas, que atendem de imediato ao que é concebido, mas ao contrário, se faz em um esquema elástico, movente, “cujos contornos o espírito se recusa a definir, porque espera sua decisão das próprias imagens que o esquema deve atrair para tomar corpo.” (p. 176). O sentimento do esforço intelectual se faz sentir durante o próprio desenvolvimento do esquema em imagens.

O trabalho intelectual exige esforço. E, é assim definido por Bergson (1919/2009, p. 176): “*Trabalhar intelectualmente consiste em conduzir uma mesma representação ao longo de planos de consciência diferentes, numa direção que vai do abstrato para o concreto, do esquema para a imagem.*” (Grifos do autor). Talvez possamos dizer que o trabalho intelectual consiste em nos levar do projeto ao trajeto, à realização. (POHLMANN, 2005). Este entendimento nos impulsiona a pensar o planejamento pedagógico realizado pelos professores, o qual deve acontecer enquanto um projeto, um “esquema dinâmico”, que exigirá um esforço intelectual que possibilitará uma organização interna da prática educativa, no entanto, flexível, móvel.

O esforço intelectual se fará percebido no trabalho intelectual quando este “for difícil”, ou seja, quando ele desafiar os conhecimentos prévios, quando encontrar dificuldades ou obstáculos para atingir o objetivo, quando levar mais tempo do que o desejado para atingir o que se pretende. Para Bergson (1919/2009), o esforço de invenção/criação, que seria a mais alta forma de manifestação do esforço intelectual, está relacionado à desaceleração e demora. No entanto, não basta desacelerar ou instalar-se em um comportamento de espera, para que se tenha consciência do esforço, é fundamental que o “tempo de espera seja *preenchido* de uma certa maneira, isto é, que nele se suceda uma

diversidade muito particular de estados.” (p. 177). Aqui há movimento do esquema em imagens, e o espírito trabalha na conversão do esquema em imagens. Assim, os estados pelos quais o espírito passa correspondem às tentativas das imagens, para inserirem-se no esquema ou, em outras palavras, pelas modificações aceitas pelo esquema para obter a tradução em imagens. É nessa hesitação muito especial que será encontrada a característica do esforço intelectual.

Citando Dewey, Bergson (1919/2009) explica que há esforço sempre que fazemos os hábitos já adquiridos servirem para a aprendizagem de um hábito novo. Aqui o esforço manifestaria a luta entre os hábitos já adquiridos e o novo hábito que pretendemos adquirir. Para exemplificar tal mudança, Bergson cita, por exemplo, uma pessoa que queira aprender a dançar valsa. Inicia observando o movimento de um outro que a dança, mas será em seu movimento próprio de aprender a dançar que irá modificando suas imagens visuais e motoras da dança e então desenvolver em si mesmo tal aprendizado. O autor irá explicar que a utilidade desta representação está no *desenho* das relações, principalmente temporais, entre as partes sucessivas do movimento a ser executado. O esforço estaria em criar equilíbrio entre os hábitos motores antigos e os novos, de tal forma que possam “trabalhar” juntos para que se alcance o objetivo: dançar valsa.

Aqui talvez possamos buscar uma aproximação com o aprendizado de ser professor. Um esforço de criação se faz necessário, mas também não se dá no vazio. Há que observar, conhecer, experimentar, estabelecer relações, permitir que hábitos construídos ao longo da história de vida, como estudante, sejam modificados. Em se tratando de formação continuada, há que se permitir que hábitos construídos ao longo da formação inicial sejam modificados, permitindo o desenho de novas relações em cada contexto, em cada escola, com cada turma, os alunos, individualmente. Esse é também um movimento de formação continuada do professor, que se revela um ser em constante devir, constituindo-se, em sua incompletude.

No exemplo do aprender a dançar valsa, Bergson (1919/2009, p. 179) afirma que “para adquirir o hábito de um movimento complexo como a valsa, é preciso já ter hábitos dos movimentos elementares nos quais a valsa se decompõe”. É preciso utilizar-se desses movimentos, mas estes são constantemente modificados, aperfeiçoados, na direção de combiná-los entre si, de modo inteiramente novo. De forma análoga

podemos pensar a ação docente, que, não sendo a mesma em todos os dias escolares, precisa utilizar-se do já feito antes, mas estabelecendo novas relações, recombinao, permitindo a criação de uma prática inteiramente nova.

Uma realidade que cria obstáculos aponta para a luta entre o antigo e o novo. Do mesmo modo, fazer uma mudança de hábitos exige esforço. Dentre estes, o esforço da vontade. Ao fazer um estudo da relação entre vontade e educação, Melo (2012) retoma a concepção bergsoniana de educação como um processo criador. Aponta, no entanto, para a natureza paradoxal desta criação, uma vez que depende de uma atividade de destruição daquilo que se coloca como impedimento à ação da vontade. Criar livre curso à atenção e à vontade implica libertar o espírito da tendência de perceber e pensar em termos utilitários e automáticos, restabelecendo a livre circulação da vida, que é, em si, um processo criador. Neste sentido, teríamos todo problema como novo e em sua resolução aplicaríamos um novo esforço. No entanto, esta mudança não se faz sem esforço da vontade e até mesmo renúncia, uma vez que algumas vezes teremos que abrir mão das nossas opiniões e concepções já formadas, das soluções já conhecidas. “Trata-se, portanto, de *eliminar* as ideias *já feitas* e congeladas pela linguagem, para deixar lugar livre às ideias que *se fazem* no calor e na mobilidade da vida.” (MELO, 2012, p. 12).

Fazer um movimento de mudança implica uma demora que constitui um trajeto entre o que já se sabe e o que se pretende saber. Este movimento exige que se faça uma modificação no esquema inicial (aquilo que já se sabe) para que então possamos (re)configurá-lo criando novas relações. Essa demora, que também configura certa duração, se faz em tentativas mais ou menos bem-sucedidas, que constituem adaptações das imagens ao esquema e do esquema às imagens. Para Bergson (1919/2009, p. 180), essa demora “mede o intervalo entre a tentativa árdua e a execução fácil, entre a aprendizagem de um exercício e o próprio exercício”. Estamos mais uma vez no caminho que nos leva do projeto ao trajeto, e isto implica pensar a questão do tempo, em temporalidade. Entendendo temporalidade como sendo a própria experiência tal qual ela está sendo vivida, ou seja, sua duração. O tempo de realização, logo de aprendizagem e mudança, sendo pensado como uma “multiplicidade sem divisibilidade e uma sucessão sem separação.” (BERGSON, 1932/2006, p. 52).

Talvez aqui possamos falar em uma diferença de natureza e não de grau, entre aquilo que é percebido, o que é concebido e o que é experimentado. (BERGSON, 1934/2006; DELEUZE, 1999). Talvez esta diferença seja o que tem se revelado nas falas de muitos professores ao apontarem as dificuldades de mudar uma prática que já vêm realizando, mesmo quando essa prática não se revela em sucesso sempre. E, diante do fracasso no esforço de mudança, muitos de nós temos desistido, pois desconhecemos que “quanto mais idas e vindas, oscilações, lutas e negociações essa aproximação exigir, mais se acentua o sentimento de esforço.” (BERGSON, 1919/2009, p. 181). Desistimos, pois ainda não consideramos esse esforço de mudança como um esforço de criação e invenção de novas práticas, de novos hábitos, de novos modos de ser e estar no espaço escolar. Ainda desconhecemos que,

em parte alguma esse jogo é tão visível quanto no esforço de invenção. Aqui temos o sentimento nítido de uma forma de organização, variável sem dúvida, mas anterior aos elementos que devem organizar-se; depois, de uma concorrência entre os próprios elementos; e por fim, se a invenção resultar bem, de um equilíbrio que é uma adaptação recíproca entre a forma e a matéria. O esquema varia de período a período; mas em cada um dos períodos permanece relativamente fixo e cabe às imagens ajustarem-se a ele. É como esticar uma rodela de borracha em diversos sentidos ao mesmo tempo, a fim de fazê-la tomar a forma geométrica de determinado polígono. Em geral, a borracha contrai-se em certos pontos à medida que se alonga em outros. É preciso recomeçar, fixar cada vez o resultado obtido; e ainda, durante essa operação, pode ser preciso modificar a forma inicialmente determinada para o polígono. O mesmo acontece com o esforço de invenção, quer ele ocupe alguns segundos ou exija anos. (BERGSON, 1919/2009, p. 181-182).

Conclusões

Há ações dentro da escola que poderiam denominar-se de elementares e que, talvez, pudessem ser realizadas através de ações já mecanizadas, mas há também aquelas consideradas complexas, para as quais o esforço de intelecção se faz fundamental.

Aqui precisamos retomar a questão da ação da inteligência, recurso privilegiado no espaço escolar. O que vemos comumente é que as relações de ensino e aprendizagem têm se pautado muito mais em uma relação

de reprodução de esquemas que em uma produção de composições, a partir das imagens inteiramente novas que os constitui. Precisamos nos atentar para isso, pois que, se a inteligência reproduz, ela não se restringe a isso, a inteligência também produz, cria, inventa. (BERGSON, 1907/2005). É importante lembrar que também na reprodução pode-se fazer um trabalho intelectual que exige um esforço da memória. Assim, fabricar, criar, inventar poderá se dar, a partir de uma nova sistematização de conhecimentos/imagens já antigos, desde que permitam uma composição inteiramente nova. Estamos falando também do esforço mental, que se faz presente quando há elementos intelectuais em vias de organização.

“Tensão, concentração, tais são as palavras pelas quais caracterizaríamos um método que requer do espírito, para cada novo problema, um esforço, inteiramente novo.” (BERGSON, 1934/2009, p. 101). Assim, ao pensar sobre o esforço como presença na experiência temporal docente, pensamos em uma experiência considerada enquanto duração, movimento, fluxo contínuo, trabalho constante, no qual o esforço, nas mais variadas matizes, possibilite ao pensamento transitar entre diferentes planos de consciência.

Entendendo que os processos de aprender e pensar exigem certo grau de tensão, o que estará diretamente relacionado à ação da vontade em uma direção de repetição ou mudança, de acomodação ou criação, este trabalho aponta para a presença do esforço na ação pedagógica, como um movimento de superação dos obstáculos e como uma forma de apropriação da ação como iniciativa consciente e criativa.

Referências

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: M. Fontes, 1907/2005.
- _____. *A energia espiritual*. São Paulo: Editora WMF M. Fontes, 1919/2009.
- _____. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo: M. Fontes, 1932/2006.
- _____. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. São Paulo: M. Fontes, 1934/2006.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MELO, Danilo Augusto Santos. Sobre vontade e aprendizagem a partir de Henri Bergson. Notas para uma pedagogia do movimento. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FILOSOFAR: APRENDER E ENSINAR. Rio de Janeiro, 15 a 17 de agosto de 2012. Anais... Rio de Janeiro, 2012, p. 1-14.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. *Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- POHLMANN, Angela Raffin. *Pontos de passagem: o tempo no processo de criação*. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Submetido em 5 de julho de 2014.
Aprovado em 14 de novembro de 2014.