

### CINEMA, EDUCAÇÃO E HENRI BERGSON

**Thiago Gomes da Gama Bragantin<sup>1</sup>.**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR.

<http://lattes.cnpq.br/4104134402305845>

**RESUMO:** Este artigo investiga as implicações formativas da filosofia da duração em Henri Bergson, articulando-a à teoria da imagem desenvolvida por Gilles Deleuze em seus estudos sobre o cinema. Partindo da crítica à concepção espacializada do tempo que estrutura grande parte das práticas educativas modernas, argumenta-se que a formação deve ser compreendida como modulação qualitativa da experiência na duração. A partir da leitura deleuziana das categorias de imagem-movimento e imagem-tempo, o cinema é analisado como atualização estética da filosofia bergsoniana, capaz de apresentar sensivelmente o tempo em sua espessura própria. Sustenta-se que, quando compreendido para além de sua função ilustrativa, o cinema pode operar como experiência formativa no sentido forte: acontecimento temporal que suspende automatismos perceptivos e insere o sujeito na diferenciação do real. Ao articular filosofia, estética e educação, o artigo propõe uma concepção de formação como criação compartilhada na duração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Duração. Cinema. Educação filosófica.

### CINEMA, EDUCATION AND HENRI BERGSON

**ABSTRACT:** This article investigates the formative implications of Henri Bergson's philosophy of duration, articulating it with Gilles Deleuze's theory of the image developed in his studies on cinema. Starting from a critique of the spatialized conception of time that structures much of modern educational practices, it argues that education should be understood as a qualitative modulation of experience in duration. Based on Deleuze's reading of the categories of image-movement and image-time, cinema is analyzed as an aesthetic actualization of Bergsonian philosophy, capable of sensitively presenting time in its own thickness. It is argued that, when understood beyond its illustrative function, cinema can operate as a formative experience in the strong sense: a temporal event that suspends perceptual automatisms and inserts the subject into the differentiation of the real. By articulating philosophy, aesthetics, and education, the article proposes a conception of education as shared creation in duration.

**KEYWORDS:** Duration. Cinema. Philosophical education.

### INTRODUÇÃO

A reflexão contemporânea sobre educação encontra-se atravessada por tensões estruturais que dizem respeito não apenas a métodos pedagógicos ou políticas públicas, mas à própria concepção filosófica que sustenta o processo formativo. Em grande medida,

a modernidade instituiu uma compreensão espacializada do tempo, isso quer dizer que a inteligência humana, para fins práticos, científicos e de medição, representa a duração através de esquemas espaciais, fixo, estáticos. Por isso que a formação é concebida como progressão linear, acumulativa e mensurável, como afirma Bergson, “Quanta mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo.” (2005, p. 12). A organização curricular, a divisão disciplinar, os sistemas avaliativos e os calendários escolares refletem essa lógica de segmentação homogênea. Contudo, essa concepção do tempo — herdeira do paradigma científico moderno — pode obscurecer dimensões fundamentais da experiência formativa.

É nesse contexto que a filosofia de Henri Bergson adquire relevância decisiva. Ao distinguir entre tempo espacializado e duração (*durée*), Bergson inaugura uma filosofia do movimento que desloca radicalmente o modo de compreender a experiência. Conforme observa o professor Tarcísio Jorge Santos Pinto (2016, p. 245), a contribuição central do filósofo francês consistiu na “descoberta da duração”, entendida como continuidade qualitativa, heterogênea e indivisível. Como afirma Deleuze (2007, p. 27) “é ‘passagem’, de uma ‘mudança’, de um devir, mas de um devir que dura, de uma mudança que é a própria substância”. A duração não é soma de instantes; ela é transformação interna, interpenetração de estados, criação incessante.

Se o real é duração, então a formação não pode ser pensada como simples adição de conteúdos sucessivos. A educação deixa de ser acumulação e passa a ser modulação qualitativa e não quantitativo da experiência. Cada momento formativo não substitui o anterior, mas o transforma por integração. O sujeito não avança por acumulação de saberes, mas por reorganização interna da própria consciência.

Essa filosofia do tempo aproxima-se, sob outro registro, da pedagogia crítica de Paulo Freire. Ao afirmar que:

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 2000, p. 78).

O patrono da educação brasileira desloca a educação da esfera da transmissão “bancária” e qualitativa para uma dimensão qualitativa.

A articulação entre Bergson e Freire permite compreender a educação como processo de qualitativo vivido coletivamente. Nesse sentido, como afirma Freire, “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2009, p. 23). A duração, enquanto fluxo qualitativo, não é apenas estrutura da consciência individual, mas também tecido da experiência histórica. Assim, a prática pedagógica pode

ser pensada como inserção no movimento do real. Nesse horizonte, a intuição assume papel metodológico central. Longe de significar irracionalismo, a intuição bergsoniana constitui método rigoroso de apreensão do real em sua mobilidade interna. Santos Pinto (2016, p. 244) enfatiza que “o bom-senso e a intuição podem e devem ser cultivados”, indicando que a formação envolve aprendizado da própria experiência temporal. Cultivar a intuição significa aprender a perceber diferenças qualitativas, escapar da rigidez conceitual e inserir-se na continuidade viva da experiência.

Warley Andrade (2021, p. 1) reforça essa dimensão dinâmica ao propor “um modo educativo que busque incentivar os/as estudantes um movimento que os/as leve a um processo de criação”. A criação, aqui, não é mera produção estética, mas ação livre e libertadora. Educar é criar condições para que novas configurações de sentido emergem na duração.

Entretanto, permanece uma questão fundamental: como experienciar pedagogicamente a duração em um contexto cultural marcado pela aceleração e pela fragmentação? Que dispositivos podem suspender a lógica cronológica e expor o sujeito ao tempo qualitativo?

É nesse ponto que o cinema se apresenta como operador privilegiado. A leitura que Gilles Deleuze realiza de Bergson, especialmente nos livros *Cinema 1: A imagem-movimento* e *Cinema 2: A imagem-tempo*, desloca o cinema do campo da representação para o da filosofia. A imagem cinematográfica não reproduz o movimento; mas pode apresentar diretamente o tempo.

Se a educação visa inserir o sujeito na experiência do real enquanto criação e livre, então o cinema pode funcionar como experiência formativa no sentido forte: não como ilustração didática, mas como acontecimento temporal que reconfigura o regime sensível do espectador.

Este artigo sustenta, portanto, que a articulação entre a filosofia da duração em Bergson e a teoria da imagem em Deleuze permite compreender o cinema como experiência formativa. Ao suspender tempo quantitativo e espacializado e expor o sujeito tempo qualitativo, a imagem cinematográfica pode operar como pedagogia da criação. Formar, nesse horizonte, é compartilhar a duração real.

## **DURAÇÃO E A EDUCAÇÃO**

A noção de duração constitui o núcleo conceitual a partir do qual a filosofia de Bergson reorganiza a compreensão do real. Ao distinguir entre tempo espacializado e tempo vivido, o filósofo francês denuncia o processo de espacialização pelo qual a tradição filosófica e científica reduziu o tempo a uma sucessão de partes iguais. O erro consiste em projetar no tempo a estrutura do espaço, transformando-o em série de partes idênticos e mensuráveis. Como observa Bergson, “A medida do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos” (BERGSON, 2020, p. 5).

Contra essa redução, Bergson propõe a duração como continuidade qualitativa. Como afirma o próprio filósofo, “A duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e que incha ao avançar” (2005, p. 5). A duração não é divisível sem que se altere sua natureza. Cada momento contém os anteriores, transformando-os. Não há repetição pura; há diferenciação interna. Essa concepção implica uma filosofia do devir: o real é criação contínua.

Como observa Fialho (2021, p. 43), “o tempo real... é o tempo da consciência, qualitativo, que não pode ser medido”. A consciência não vive instantes isolados, mas fluxo interpenetrante. A implicação pedagógica dessa filosofia é profunda. Se a experiência é duração, então o aprendizado não pode ser concebido como armazenamento de informações. O processo formativo deve ser compreendido como reorganização qualitativa da experiência, indicando que a formação envolve aprendizagem do próprio movimento interno da consciência.

Nesse ponto, a leitura de Gilles Deleuze é decisiva, ao interpretar Bergson, o filósofo afirma que “A intuição, tal como ele [Bergson] a entende metodicamente, já supõe a duração” (DELEUZE, 1985, p. 9). A intuição não é faculdade obscura, mas método que permite distinguir diferenças de natureza. Intuir é acompanhar o processo de diferenciação, em vez de fixá-lo em formas estáticas. No plano educacional, isso significa deslocar o foco da reprodução de conteúdo para a criação de experiências. Educar não é transmitir formas prontas, mas favorecer condições para que o pensamento coincida com o movimento real.

A revista Bergsoniana tem um ótimo trabalho que enfatiza essa dimensão ao abordar “L’intuition esthétique” (CAPPELLO; RAFAELLI, 2024). A experiência estética aparece como campo privilegiado no qual a duração se torna sensível. A arte não representa o real; ela intensifica sua experiência. Assim, uma pedagogia bergsoniana não se estrutura a partir da lógica da repetição, mas da diferenciação. Ela exige atenção ao ritmo, à intensidade, à transformação interna. A formação torna-se inserção no movimento da vida.

Essa concepção abre espaço para a transição ao pensamento deleuziano do cinema. Se a duração é o tecido do real e se a imagem pode atualizar esse fluxo, então o cinema pode operar como dispositivo que expõe sensivelmente a estrutura temporal da experiência.

## O CINEMA: DE BERGSON A DELEUZE

A relação entre Bergson e o cinema é, historicamente, paradoxal. O filósofo francês demonstrou reservas quanto ao cinematógrafo como modelo explicativo do movimento, criticando aquilo que denominou “ilusão cinematográfica” — isto é, a tendência de recompor artificialmente o movimento a partir de instantes imóveis. Contudo, é precisamente nessa tensão que Gilles Deleuze encontra a potência de uma reinterpretação decisiva. Em *Cinema 1* e *Cinema 2*, Deleuze demonstra que o cinema não precisa ser compreendido como reprodução ilusória do movimento, mas como atualização técnica da própria filosofia bergsoniana.

A chave dessa reinterpretação está na noção de imagem. Para Bergson, o universo

é composto por imagens — não representações mentais, mas realidades materiais em interação. A matéria é imagem; o corpo é imagem entre imagens. Deleuze radicaliza essa tese ao afirmar que a imagem cinematográfica não é representação de um movimento externo, mas “o movimento enquanto corte móvel na duração” (DELEUZE, 2018, p. 17). O movimento não é reconstruído; ele é apresentado enquanto tal.

Essa afirmação adquire maior densidade quando Deleuze sustenta que “A imagem-movimento e a matéria fluente são estritamente a mesma coisa” (DELEUZE, 1985, p. 75). O cinema, nesse sentido, não duplica o real; ele participa da fluência material da realidade. A imagem deixa de ser signo subordinado à representação e torna-se acontecimento real. Isto remete diretamente à concepção bergsoniana de duração. O que Deleuze identifica no cinema moderno é a possibilidade de apresentar o tempo em sua espessura própria, rompendo com o esquema espacializado clássico. As imagens tornam-se “apresentações diretas do tempo” (DELEUZE, 1985, p. 159). O cinema moderno, assim, não apenas ilustra a filosofia da duração; ele a atualiza esteticamente.

Se o cinema atualiza filosoficamente a duração ao apresentar o movimento e o tempo como acontecimentos, então suas implicações ultrapassam o domínio estético. Torna-se possível perguntar: em que medida essa atualização sensível da duração pode operar como experiência formativa? É essa dimensão que será examinada a seguir.

## CINEMA E EDUCAÇÃO

“Como vemos, a profundidade e a precisão da relação entre o pensamento bergsoniano e a reflexão sobre a educação podem ser esclarecidas detalhadamente e ganhar impulso se nos deixarmos guiar na sua obra pelo princípio da singularidade da experiência concreta, expressa como que por acaso num texto circunstancial. [...] quer se trate de se opor ao formalismo abstracto que nos sufoca a nível estético, ético e político, ou de resistir aos regimes opressivos que nos escravizam, trata-se sempre de pensar a educação como um esforço comum e constante para encontrar um tempo de liberdade e criação.” (CAPPELLO; RAFAELLI, 2024, §18).

Se a filosofia bergsoniana compreende o real como duração e se a leitura deleuziana identifica no cinema a atualização sensível dessa duração, torna-se possível pensar o cinema como experiência formativa no sentido forte do termo. Essa hipótese exige, contudo, deslocar o cinema do estatuto de recurso pedagógico auxiliar para concebê-lo como acontecimento filosófico capaz de reconfigurar a experiência.

Tradicionalmente, o cinema foi incorporado ao espaço escolar como instrumento ilustrativo, apoio didático para conteúdos previamente definidos. Nesse modelo, a imagem permanece subordinada ao conceito; sua função é exemplificar o que já foi explicado. Tal abordagem, entretanto, neutraliza a potência própria da imagem cinematográfica. Se, como afirma Deleuze (2018), a imagem-movimento é “corte móvel na duração”, então o cinema não é mero veículo de conteúdos, mas modo de apresentação do real.

A imagem-tempo radicaliza essa potência. Ao sustentar que se trata de “apresentações

diretas do tempo” (DELEUZE, 1985, p. 159), Deleuze indica que o cinema moderno rompe com a lógica narrativa centrada na ação e expõe o espectador à própria espessura temporal. Nesse regime, “é como se o real e o imaginário corressem um atrás do outro” (DELEUZE, 2007, p. 16). A distinção rígida entre fato e ficção se dissolve em uma zona de indiscernibilidade. O espectador deixa de reagir automaticamente e passa a habitar a duração. A formação ocorre nesse intervalo.

Essa concepção aproxima-se da pedagogia da criação defendida por Fialho (2021, p. 42), que propõe “um modo educativo que busque incentivar nos/as estudantes um movimento que os/as leve a um processo de criação”. O cinema, ao expor o sujeito à diferença temporal, pode operar como catalisador desse movimento criador. Ao mesmo tempo, a dimensão coletiva da experiência cinematográfica ressoa com a perspectiva freireana de formação. Quando Paulo Freire afirma que a libertação ocorre “em comunhão” (FREIRE, 2020), ele enfatiza que a formação é acontecimento compartilhado. A sala de cinema — ou o espaço pedagógico que acolhe o filme — constitui comunidade temporária de experiência. A duração torna-se intersubjetiva.

Não se trata, contudo, de idealizar o cinema como solução pedagógica universal. A potência formativa da imagem depende do modo como ela é experimentada. Se reduzida à função ilustrativa, sua força filosófica é neutralizada. Para que o cinema opere como experiência formativa, é necessário reconhecer sua autonomia estética e permitir que o tempo da obra interfira no tempo da aula.

O cinema, assim concebido, participa da pedagogia da diferença. Conforme observa Roberto Machado, Deleuze “sempre privilegiou a diferença em detrimento da identidade” (MACHADO, 2009, p. 9). A formação não consiste em adequação a modelos prévios, mas em abertura ao novo. A imagem cinematográfica, ao romper automatismos perceptivos, cria condições para essa abertura.

Dessa forma, cinema e educação convergem na medida em que ambos podem ser compreendidos como processos temporais de transformação. A experiência cinematográfica, quando assumida em sua potência filosófica, insere o sujeito na duração, intensifica sua percepção da diferença e amplia o campo do possível. Formar, nesse horizonte, é aprender a habitar o tempo.

## **DIFERENÇA, CRIAÇÃO E FORMAÇÃO**

A articulação entre duração, imagem e experiência formativa encontra seu fundamento mais radical na filosofia da diferença. Tanto em Bergson quanto em Deleuze, a diferença não é concebida como variação secundária em relação a uma identidade prévia, mas como princípio constitutivo do real. O ser não é estabilidade; é diferenciação contínua. Em Bergson, essa tese manifesta-se na concepção de duração como heterogeneidade interna. Cada momento não substitui o anterior, mas o transforma por interpenetração. A identidade é efeito retrospectivo de um processo de diferenciação. O real é criação incessante. Essa compreensão implica que a formação não pode ser pensada como adequação a modelos

fixos bancários, mas como participação na criação do novo. Deleuze radicaliza essa perspectiva ao deslocar a diferença do plano psicológico para o filosófico. Nesse horizonte, educar não significa reproduzir identidades estabilizadas, mas criar condições para que novas configurações de sentido emergjam.

A teoria do cinema desenvolvida por Gilles Deleuze insere-se nesse quadro. Ao afirmar que a imagem-movimento é “corte móvel na duração”, Deleuze indica que a imagem não fixa o real, mas participa de sua mobilidade. Na imagem-tempo, essa participação torna-se ainda mais radical, pois o tempo se apresenta diretamente, suspendendo esquemas narrativos previsíveis. Essa suspensão produz uma experiência de indeterminação (entendemos como aquilo que não é determina, como uma hesitação na definição). O espectador não recebe significados fechados; ele é convocado a experimentar a realidade temporal. Nesse ponto, a formação deixa de ser assimilação quantitativa e torna-se criação qualitativa. O sujeito não apenas compreende; ele se transforma, não apenas recebe a informação como bancária, mas contribui na sua construção e significação.

Tal concepção encontra ressonância na pedagogia crítica de Paulo Freire. Quando Freire afirma: “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (200, p. 71) ele quer enfatizar a predominância da formação criativa, comunitária e qualitativa, e não na educação bancária e quantitativa. Warley Andrade (2021) reforça essa dimensão ao propor uma educação orientada para o movimento criador. A criação, aqui, não é mero produto final, mas processo de ações livres de criação de pensamentos, ideias e conceitos.

Assim, a formação pode ser compreendida como ação livre na duração. O cinema, ao expor o espectador à coexistência de múltiplas temporalidades, torna sensível essa estrutura do real. Ele não transmite conteúdos; ele cria condições para que novas percepções e pensamentos emergem. A pedagogia da diferença exige, portanto, abertura à imprevisibilidade. Ao invés de garantir resultados previamente definidos, ela aposta na potência transformadora da experiência. Formar é inserir-se na duração, acompanhar a diferenciação do real e participar de sua criação contínua.

Nesse sentido, diferença, criação e formação constituem dimensões inseparáveis de uma mesma ontologia. A educação, pensada à luz de Bergson e Deleuze, deixa de ser processo de normalização e torna-se experiência de invenção.

Se a formação consiste em ação livre na duração, então o cinema pode ser compreendido como espaço privilegiado dessa ação. Resta, por fim, sintetizar as implicações filosóficas e pedagógicas dessa articulação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A filosofia de Henri Bergson, ao enfatizar a duração, a criatividade e a intuição, oferece um poderoso horizonte para repensarmos a educação em sua dimensão estética, ética e vital. O cinema, por sua vez, é um meio privilegiado para expressar e experienciar

essa filosofia em ato, sendo ao mesmo tempo arte, pensamento e formação. Quando incorporado de forma crítica e sensível aos processos educativos, o cinema pode promover não apenas o conhecimento, mas a transformação subjetiva e social.

A leitura deleuziana do cinema, fortemente inspirada em Bergson, amplia essa perspectiva ao mostrar que as imagens não apenas ilustram ideias, mas pensam, afetam e educam. Ao articular cinema, educação e filosofia, este artigo buscou defender que a experiência cinematográfica pode ser um caminho potente para a formação de sujeitos mais atentos, sensíveis e criativos — sujeitos capazes de habitar o tempo com liberdade e responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. **I-margem, ou os modos de germinar um sem fundo para a educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290068>.
- ANDRADE, Warley Kelber Gusmão. **Bergson: por uma educação criadora**. Diálogos e Perspectivas Interventivas, v. 2, p. e11716, 2021. DOI: 10.52579/diapi.vol2.i.a11716.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. São Paulo: Edipro, 2020.
- BERGSON, Henri. **Le bon sens et les études classiques**. In: *Mélanges*. Paris: PUF, 1972.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CAPPELLO, Maria Adriana Camargo; RAFAELLI, Bruna. **Introduction au dossier Bergson et l'éducation**. Bergsoniana, 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/bergsoniana.1894>
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: imagem-movimento**. São Paulo: Editora 34, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- FIALHO, Ana Luisa Coutinho. **O cinema em Gilles Deleuze: apontamentos sobre a imagem-movimento**. Humanidades Em Diálogo, 10, 41-55, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GUSMÃO, Luka Carvalho; MARQUES, Luciana Pacheco. **A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças**. Educação e Filosofia, v. 36, n. 77, p. 861–884, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-63782.
- JESUS, Alan William; GUSMÃO, Luka Carvalho; SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. **Ensaio sobre o tempo em Paulo Freire e Edgar Morin**. Conjectura: Filosofia e Educação, v. 27, p. 01/e022048-10, 2022.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Cinema e educação: da criança que nos convoca à**

imagem que nos afronta. Revista Brasileira de Educação. V. 13, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200011>

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

SANTOS PINTO, T. J. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.

SANTOS PINTO, Tarcísio. Jorge. **Filosofia e educação em Bergson**. Educação em Foco, v. 20, p. 231-249, 2016.

TREVISAN, Rubens Murilífo. **Bergson e a educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.