

DA EDUCAÇÃO ENTRE UM NILISMO RADICAL E UMA “VONTADE DE ARTE” NO FILME *INSTITUTO BENJAMENTA* E A SUPERAÇÃO DAS IMAGENS DOGMÁTICAS DO PENSAMENTO EM DELEUZE E GUATTARI

FROM THE EDUCATION BETWEEN A RADICAL NILISM AND A “WILL FOR ART” IN THE FILM *INSTITUTO BENJAMENTA* AND THE OVERCOMING OF DOGMATIC IMAGES OF THOUGHT IN DELEUZE AND GUATTARI

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

Resumo:

Baseado na perspectiva da geofilosofia de Deleuze e Guattari em um processo que se sobrepõe à relação envolvendo sujeito e objeto enquanto fronteira do pensamento e que implica o pensamento como desdobramento de uma violência e as formações genealógicas do saber, o artigo se detém na análise do paradoxal mundo do *Instituto Benjamenta* (1995) em uma construção fílmica adaptada do romance *Jakob von Gunten*, de Robert Walser, que encerra um movimento que traz como conteúdo a matéria que se impõe ao caos imanente e converge para o horizonte que abrange Arte, Filosofia e Ciência. Dessa forma, convergindo para a questão que encerra a *imagem ortodoxa, dogmática, pré-*

¹ Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR - SP). Bacharel em Teologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA - RJ). Pós-Graduado *Lato Sensu* em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF - RJ). Pós-Graduado *Lato Sensu* em Ciências da Religião pela Universidade Cândido Mendes (UCAM - RJ). Mestre em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF - RJ). Mestre em Teologia pela *Lucent University* (LU – TX / USA). Doutorando em Filosofia pela *Selinus University of Science and Literature* (UNISELINOS – Londres / Inglaterra). Pesquisador no *Mariano Da Rosa Research Institute* (MDRRI - TX / USA); Pesquisador-Colaborador no CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (UP - Porto / Portugal); na *Lucent University* (LU – TX / USA), PUC/SP e UESP; Investigador Correspondente no Observatório Político (OP – Lisboa / Portugal). Editor na *PZP/SP - Politikón Zôon Publicações* (São Paulo/Brasil) e no *Philosophy International Journal - PhIJ* (ISSN: 2641-9130), *Medwin Publishers* (Michigan/USA).

filosófica, natural e moral do pensamento, o artigo recorre ao filme *Instituto Benjamenta* (1995) enquanto construção que assinala a intersecção de séries infinitas de imagens de pensamento que escapam ao horizonte da circunscrição da visualidade através de inter-relações ilimitadas que emergem carregadas de complexidade em um processo que defende a superação das imagens dogmáticas do pensamento e da mera exposição do conteúdo do arcabouço histórico do pensamento enquanto objeto que tende à reprodução de ideias e noções e implica a “repetição” de interpretações na relação de ensino e aprendizagem, impedindo o exercício de criação de conceitos, característica da Filosofia, segundo Deleuze, convergindo para a necessidade da instauração de *uma experiência* capaz de viabilizar a emergência do “novo” através das *possibilidades* suscitadas no *acontecimento* da construção do conhecimento.

Palavras-chave: Deleuze; Guattari; Educação; Filosofia; pensamento.

Abstract:

Based on the perspective of the geophilosophy of Deleuze and Guattari in a process that overlaps the relationship involving subject and object as the frontier of thought and that implies thought as an unfolding of violence and the genealogical formations of knowledge, the article focuses on the analysis of paradoxical world of *Instituto Benjamenta* in a filmic construction adapted from the novel *Jakob von Gunten*, by Robert Walser, which contains a movement that brings as content the matter that imposes itself on the immanent chaos and converges to the horizon that encompasses Art, Philosophy and Science. Thus, converging on the question that encompasses the *orthodox, dogmatic, pre-philosophical, natural and moral image of thought*, the article uses the film *Instituto Benjamenta* as a construction that marks the intersection of infinite series of thought images that escape the horizon of circumscription of visuality through unlimited interrelationships that emerge loaded with complexity in a process that defends the overcoming of dogmatic images of thought and the mere exposure of the content of the historical framework of thought as an object that tends to the reproduction of ideas and



SCI A2

Arte/Educação
Art/Education

ISSN: 2318-8537

notions and implies the “repetition” of interpretations in the teaching and learning relationship, preventing the exercise of creating concepts, characteristic of Philosophy, according to Deleuze, converging to the need to establish *an experience* capable of enabling the emergence of the “new” through the *possibilities* raised in the *event* of the construction of knowledge.

53

Key-words: Deleuze; Guattari; Education; Philosophy; thought.

Aspectos Introdutórios

Era um cavalo todo feito em lavas
recoberto de brasas e de espinhos.
Pelas tardes amenas ele vinha
e lia o mesmo livro que eu folheava.

Depois lambia a página, e apagava
a memória dos versos mais doridos;
então a escuridão cobria o livro,
e o cavalo de fogo se encantava.

Bem se sabia que ele ainda ardia
na salsugem do livro subsistido
e transformado em vagas sublevadas.

Bem se sabia: o livro que ele lia
era a loucura do homem agoniado
em que o incubo cavalo se nutria.

(LIMA, 2017, p. 83)

Convergindo para a análise do paradoxal mundo do *Instituto Benjamenta* (1995) em uma construção fílmica adaptada do romance *Jakob von Gunten*, de Robert Walser, o artigo dialoga com a perspectiva da geofilosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari em um processo que se sobrepõe à relação envolvendo sujeito e objeto enquanto fronteira do pensamento e implica as formações genealógicas do saber em um movimento que traz como conteúdo a matéria que se impõe ao caos imanente e converge para o horizonte que abrange Arte, Filosofia e Ciência e que se sobrepõe à questão que encerra a *imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento*.

Nesta perspectiva, detendo-se no *Instituto Benjamenta* (1995) como uma instituição escolar que inter-relaciona reduzidas palavras e abundantes gestos em um arcabouço que encerra um ensaio diário que envolve uma dança-ginástica e uma coreografia bizarra que emerge das mímicas e trejeitos dos macacos, o artigo assinala que os referidos movimentos não carregam outro objetivo senão de

exercer o controle das emoções, em suma, convergindo para um processo de destituição da capacidade de ouvir, ver, tocar e sentir em nome do objetivo da relação de ensino e aprendizagem através de um movimento fundado na memorização das lições.

Encerrando a autonegação absoluta em nome da obrigação de servir ao mundo, o *Instituto Benjamenta* (1995) possibilita a criação de uma autoficcionalidade no âmbito do próprio texto através de um conteúdo crítico que converge, dessa forma, para uma escola cinematográfica deleuziana, na medida em que, enquanto construção fílmica que possibilita a análise do processo formativo-educacional, envolve um movimento que, mantendo correspondência com a geofilosofia de Deleuze e Guattari, implica a questão que abrange do pensamento como desdobramento de uma violência às formações genealógicas do saber, assinalando a intersecção de séries infinitas de imagens de pensamento que escapam ao horizonte da circunscrição da visualidade através de inter-relações ilimitadas que emergem carregadas de complexidade através de um construto que guarda raízes no caos imanente das fronteiras da Arte, Filosofia e Ciência.

Dessa forma, baseado na análise do *Instituto Benjamenta* (1995) através da perspectiva da geofilosofia de Deleuze e Guattari, o artigo sublinha a resistência em face do senso comum e da institucionalização de uma imagem do pensamento em um processo que implica a necessidade de que a Filosofia questione as suas imagens pré-filosóficas no movimento de libertação de qualquer imagem capaz de determiná-lo enquanto tal, convergindo para a problematização do que se caracteriza como universal em seu exercício.

Nesta perspectiva, o artigo sublinha que, convergindo para identificar a Filosofia como formação, invenção e fabricação de conceitos, Deleuze e Guattari atribui ao processo o caráter de uma atividade artística através de um processo que se sobrepõe ao modo indireto ou oblíquo e se sobrepõe à mera transmissão de conteúdos, haja vista que, como tal, se limita à assimilação dos sujeitos através de uma operação fundada na repetição e na reprodução que escapa à especificidade do ensino de Filosofia em sua capacidade de assegurar a possibilidade de aprender a pensar.

Assim, convergindo para a superação da “fase mimética da interpretação textual” através de uma abordagem que se impõe à história da Filosofia enquanto prática da Filosofia como criação de conceitos em face de problemas que emergem e se tornam *problemáticos* para os sujeitos em sua

individualidade em todos os aspectos da existência, o artigo assinala como condição fundamental para o ensino de Filosofia se sobrepor à redução do processo formativo à mera exposição do conteúdo do arcabouço histórico do pensamento enquanto objeto de estudo cuja finalidade seja a simples reprodução de ideias e noções em um movimento circunscrito às fronteiras da “repetição” de interpretações, na medida em que tal prática impede o exercício de criação de conceitos, característica da Filosofia, segundo Deleuze, convergindo para a necessidade da instauração de *uma experiência* capaz de viabilizar a emergência do “novo” através das *possibilidades* suscitadas no *acontecimento* da construção do conhecimento.

Dessa forma, detendo-se nos oito postulados que compõem os pressupostos da imagem do pensamento da filosofia, tais como o *princípio da cogitatio universalis*, o *ideal do senso comum*, o *modelo da reconhecimento*, o *elemento da representação*, o *negativo do erro*, o *privilegio da designação*, a *modalidade das soluções* e o *resultado do saber*, Deleuze defende a necessidade de que a Filosofia transponha as fronteiras constituídas pelas imagens dogmáticas do pensamento, sobrepondo-se às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, tendo em vista a produção da *diferença* em um processo que seja capaz de encerrar a mudança do *fazer filosófico*.

Da educação entre um niilismo radical e uma “vontade de arte” no filme *Instituto Benjamenta* (1995)

A autonegação absoluta em nome da obrigação de servir ao mundo, eis o horizonte com o qual acena o paradoxal mundo do *Instituto Benjamenta* (1995), cujo filme retrata uma escola que inter-relaciona reduzidas palavras e abundantes gestos, os quais perfazem um ensaio diário que envolve uma dança-ginástica que se impõe aos alunos, convergindo para uma coreografia bizarra que emerge das mímicas e trejeitos dos macacos, caracterizando-se como movimentos que não carregam outro objetivo senão aquele que guarda correspondência com o controle das emoções, à medida que a sua realização sistemática estereotipa um aspecto fisionômico que escapa aos fenômenos que abrangem do choro ao riso, que assinala um processo de destituição da capacidade de ouvir, ver, tocar e sentir, tendo em vista que nada deve impedir o exercício que envolve a memorização das lições.

Sólo hay un curso único que se repite constantemente: “¿Cómo debe comportarse un muchacho? Y toda la enseñanza, en el fondo, gira en torno a esta pregunta. Conocimientos no se nos imparte ninguno. Como ya he dicho, falta personal docente, es decir, que los señores educadores y maestros duermen, o bien están muertos, o lo están sólo en apariencia, o quizá se han petrificado, lo mismo da; el hecho es que no nos aportan realmente nada. En lugar de los maestros, que por alguna extraña razón están ahí tumbados, como muertos, y dormitan, quien nos da las lecciones y nos dirige es una mujer joven, Fräulein Lisa Benjamenta, hermana del señor director del Instituto. (WALSER, 1984, p. 4)

Nessa perspectiva, pois, a mensagem do filme *Instituto Benjamenta* (1995) acena com a imprescindibilidade do papel que o educador cumpre no tocante às dimensões que envolvem as competências e habilidades que se impõem ao processo formativo-educacional, se é a sua figura que carrega o sentido das escolhas e da programação do conteúdo que será ensinado, o que pressupõe uma noção estruturalizada quanto as certezas educacionais e filosóficas que pretende desenvolver no processo formativo, à medida que o seu trabalho demanda a constituição de mentes livres, autônomas, cujo resultado somente se desnuda como tal se as raízes da professoralidade convergirem para este horizonte, como o propõe Deleuze através da *Filosofia da Diferença*, que contrapondo-se ao *plano transcendente* privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida em um plano de imanência, que “toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 68).

Plano no qual a aula brilhante que um professor, porventura, tenha dado, hoje, não será comparada a nenhum Modelo-de-Aula, nem às outras aulas dadas por ele ou por seus colegas: tampouco terá ele sido um Bom Professor, em comparação com um Professor-Padrão, nem com outros professores, mas porque, hoje, circunstancialmente, ele conseguiu formular algo novo para pensar; ele problematizou, com e diante dos alunos, o que até então não era considerado problemático por ninguém; ele fez os alunos desaprenderem as besteiras-verdades, que lhes tinham sido ensinadas e que eles assimilaram, para, assim, poderem aprender algo que não fosse senso comum nem opinião; ele conseguiu mostrar que a dificuldade de pensar, já que pensar não tem nada de inato, nem de reconhecimento, nem se trata de responder perguntas para as quais já existem respostas, nem de pensar a partir de postulados previamente definidos; mas pensar é criar e, portanto, trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento: condição de possibilidade para uma criação que merece este nome dado por um *Pensamento sem Imagem*. (CORAZZA, s/d, p. 21, grifos do autor)

Se às imagens dos Brothers Quays (Timothy Quay e Stephen Quay) se impõe um *estado de inacabamento* que converge para uma inter-relação envolvendo os fragmentos walsерianos em uma construção que emerge como uma escrita de si que acena com a divisão do sujeito, tanto quanto com um fenômeno de fragmentação, pulverização, duplicação, desdobramento e dissolução de suas características formais que, afinal, possibilita a criação de uma autoficcionalidade no âmbito do próprio texto, o filme *Instituto Benjamenta* (1995) dialoga com a perspectiva da geofilosofia de Deleuze e Guattari em uma construção que assinala que “o sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 113)².

Dessa forma, o filme *Instituto Benjamenta* (1995) se caracteriza como uma escola cinematográfica deleuziana, emergindo o horizonte da sua perspectiva como um atalho para a análise do processo formativo-educacional, na medida em que se detém nas fronteiras que encerram um movimento que implica do pensamento como desdobramento de uma violência às formações genealógicas do saber.

Se há um projeto pedagógico deleuziano, ele só pode existir enquanto perversão. Conhecimento não interessa, mas uso de forças para a obtenção de um novo modo de vida. Uma vida não submissa a modelos, representações fechadas de virtude, condutas fascistas, sujeitas a um dado tipo de imagens. Uma vida singular, única na multiplicidade de sua imanência: educada não para representar tipos de conhecimento; educada para apresentar seu corpo e oferecer seu desejo aos clamores do mundo. (ZORDAN, s/d, p. 42)

² Tendo em vista a relação envolvendo sujeito e objeto, a construção de Deleuze se sobrepõe tanto ao realismo quanto ao idealismo em um processo que converge para escapar às fronteiras que encerram seja a concepção psicologista, seja a perspectiva logicista (ou epistemologista): “A atitude idealista, caracterizada como antinatural, em contraposição à postura antes predominante (realista), torna os objetos do pensamento problemáticos, implicando uma construção que, tendo como referencialidade o ‘eu’ (pensante), justifique, em última instância, a realidade das coisas, o mundo exterior, em suma, revelando o modo pelo qual é possível do pensamento tirá-las, reclamando da filosofia moderna uma teoria do conhecimento que tende a se desenvolver, seja no sentido psicológico, seja na acepção lógica, dependendo das prerrogativas da reflexão, que guarda relação com as vivências do eu, no primeiro caso, ou com os enunciados da coisa, no segundo. Tanto a concepção psicologista, representada por Hume, como a perspectiva logicista (ou epistemologista), referencializada por Kant, diante da questão fundamental que emerge do idealismo moderno, empreendem, enfim, investigações neste sentido, assinalando distintos horizontes.” (MARIANO DA ROSA, 2011b, p. 118)

À geofilosofia de Deleuze e Guattari se impõe a questão que envolve as formações genealógicas do saber, emergindo como objeto de estudo a matéria recortada no caos imanente, acenando a constitutividade que abrange Arte, Filosofia e Ciência com as fronteiras que interseccionam séries infinitas de imagens de pensamento que escapam ao horizonte da circunscrição da visualidade através de inter-relações que não tem limites carregadas de complexidade, convergindo a distribuição em questão para a construção de uma superfície que varia sempre, à medida que à analogia que dialoga com as árvores e os sistemas de conhecimento se sobrepõe uma profusão de vidas enquanto “platôs descritos por proliferação gramínea” (ZORDAN, s/d, p. 38), em cujo horizonte figurativo guarda raízes a noção atrelada aos rizomas da botânica, que assinalam o modo pelo qual acontece a criação de um plano de pensamento através de um movimento no qual “os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóides” (DELEUZE; GATTARI, 2010, p. 276-277).

São as multiplicidades da filosofia, da lógica, da ciência e da arte criando imagens que crivam a matéria informe do caos. Para atravessar o caso impensado, traça-se um plano, linha abstrata, que dá consistência a uma superfície para se poder viver. Produz-se uma imagem para atravessar o impensado do caos. Não mais a imagem de um mundo arborescente, compreendida a partir de uma única base e sim a criação rizomática de múltiplas linhas de vida. (ZORDAN, s/d, p. 39)

Contraopondo-se à forma transcendental da *Árvore do Mundo*, que acena com um desenho enciclopédico, ilustrado, que possui o território de um conhecimento que traz a palavra escrita, sob a acepção de norma culta, como legitimação, a leitura deleuziana instaura um pensamento que transpõe as fronteiras da idealização do saber instaurada pelo “platonismo da cultura alexandrina sedimentada em Sócrates” (ZORDAN, s/d, p. 38), dispensando um tronco ou eixo comum para as ramificações das proliferações radiculares, tendo em vista que a perspectiva que se impõe não é senão rizomática, caracterizando-se a relação que envolve as séries infinitas de imagens de pensamento pela possibilidade de se sobrepor às diferenças porventura existentes entre elas à medida que fazem parte de um mesmo plano dentre outros que se correspondem através de uma relação envolvendo “proximidade, especificidade, semelhanças entre conjuntos, elementos que variam, diferenças” (ZORDAN, s/d, p. 39).

Os três planos são tão irredutíveis quanto seus elementos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da arte, plano de referência ou de coordenação da ciência; forma do conceito, força da sensação, função do conhecimento; conceitos e personagens conceituais, sensações e figuras estéticas, funções e observadores parciais. Problemas análogos colocam-se para cada plano: em que sentido e como o plano, em cada caso, é uno ou múltiplo — que unidade, que multiplicidade? (DELEUZE; GATTARI, 2010, p. 277)

Criando um véu que se impõe à matéria envolvendo a sua natureza provisória, as teias do conhecimento acerca-se desta estabelecendo leis capazes de gerir o seu funcionamento, convergindo para um processo que acena com a sua decifração, carregando, em nome da necessidade de esclarecer a sua razão, a pretensão de construir uma imagem equacionada, codificada, que não se mantenha senão como eterna, conforme assinala o horizonte ilusório com o qual dialoga o saber, à medida que

feita pela ânsia de durabilidade, estabilidade, constância, certeza, a verdade estabelece seus critérios naquilo que pretende ser a utilização correta dos códigos. Afirmada na linguagem, a verdade se apoia na regulação inerente aos sistemas de conhecimento, idealizados como a última palavra sobre determinada matéria. (ZORDAN, s/d, pp. 41-42)

A perspectiva em questão se contrapõe à mensagem do filme *Instituto Benjamenta* (1995), que mostra uma escola cujo processo formativo traz como fundamento a normatização da comportamentalidade, que não demanda senão a abdicação do “eu”, dos valores às crenças que o sustentam, em função dos outros que constituem, pois, o que se designa como mundo³, guardando correspondência o sucesso e a glória com a inoperância daquele que age e pensa, à medida que a relevância envolve a lei, a obrigação e os regulamentos inexoráveis que circunscrevem uma relação que ritualiza, no espaço destinado ao acontecimento educacional enquanto “teatro das repetições dos gestos de submissão” (ENGELMAN, s/d, p. 63), o fenômeno que acena com o lema que assinala um *ensino mínimo, mas eficaz*, nada devendo impedir que estas informações sejam transmitidas por

³ Dessa forma, cabe sublinhar que, “contrapondo-se à noção de personalidade como uma estrutura caracterizada pela estabilidade ou uniformidade, (Pierre) Janet ressalta que a singularidade, sempre um processo (fundamentado pelo *socius*), nunca um estado definitivo, mantém relações com a heterogeneidade, que envolve tanto aquela (personalidade, no caso) como as funções psicológicas individuais, designando, enfim, como ‘atos de comando e obediência’ a possibilidade dos membros de um grupo social se afetaram mutuamente através dos movimentos que realizam, uma de cujas operações, como identifica, é a imitação, que implica vínculos de reciprocidade entre o indivíduo e os modelos sociais.” (MARIANO DA ROSA, 2008, p. 92)

Fräulein Lisa, a professora, cujo rosto tende, em função de sua natureza, a não expressar o conteúdo do seu pensamento.

Aquí aprendemos a sentir respeto y comportarnos como quienes han de alzar la mirada hacia algo. Yo, por ejemplo, estoy un poco por encima de todo eso; mejor, tanto más provechosas serán para mí estas impresiones. Justamente un tipo como yo necesita aprender a sentir aprecio y respeto por los objetos del mundo, pues, ¿adonde iría a parar si se me permitiera despreciar la edad, renegar de Dios, escarnecer las leyes y meter mi juvenil nariz en todo lo sublime, importante y grandioso? En mi opinión, éste es precisamente el punto débil de la actual generación joven que lanza llamadas de auxilio y clama por mamá y papá en cuanto tiene que inclinarse un poco ante las obligaciones, órdenes y restricciones. No, no, en este sentido los Benjamenta son mi brillante y bienamada estrella polar, tanto el señor director como la señorita, su hermana. (WALSER, 1984, p. 24)

“A personagem nem mesmo sabe se está viva: ‘Estamos em um conto de fadas?... Brancas de Neves!’” (ENGELMAN, s/d, p. 63). À professora do Instituto, a Fräulein Lisa Benjamenta, se impõe outra personagem walseriana, com cuja imagem se funde, a Branca de Neve, que emerge como uma continuidade do conto dos irmãos Grimm, convergindo para uma sutil inter-relação envolvendo os textos que culmina no engendramento de uma morta-viva destinada a um gradual definhamento, até que sobrepõe à encarnação de uma figura tirânica uma surpreendente fragilidade, incorporando o olhar aterrorizador uma angústia que não acena senão com o desespero.

É porque a realidade de seu mundo é enigmática, complexa e fragmentária e perde um pouco de sua estabilidade figurativa, ganhando, por vezes, tons oníricos e perturbadores. Ela habita um mundo inominável, sem possibilidade de significados e sentidos pré-estabelecidos. (ENGELMAN, s/d, p. 63)

Se o desespero dialoga, nas imagens, com a melancolia e a violência, a sua fusão, convergindo para as fronteiras que encerram esta última, alcança o erotismo, tornando-se relevante na mensagem do filme *Instituto Benjamenta* (1995), nesta perspectiva, a leitura do desejo, da qual, segundo o horizonte freudiano, depende o acontecimento da educação, tanto quanto antes da própria vida. “Mas mesmo quando há erotismo carregado nas imagens, quando o beijo acontece, as bocas não se encostam. Só as palavras e os corpos giram em um desespero absoluto” (ENGELMAN, s/d, p. 63).

Coerção. Repressão. Formatação. Conformação. Socialização. Eis o percurso identitário de uma arte que “vem se firmando como um adestramento, um treinamento para a aquisição de

comportamentos, habilidades e informações imediatamente utilizáveis” (BACHA, s/d, p. 58), e que, sob o paradigma cartesiano do “*cogito, ergo sum*”, procura suturar o “motor da vontade de querer, alimento de todos os medos, alvo de prescrições, objeto de restrições e proibições”, o desejo, pois, que se impõe ao eterno enigma da “origem da vida” humana, segundo Freud, de cuja leitura depende o acontecimento da educação, senão a própria vida, tendo em vista que “o desejo não é a vontade nem a criatividade, duas entidades psicológicas muito em voga na pedagogia atual. O desejo é o que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lança-o à impossibilidade de ser também sempre outro” (LAJONQUIÈRE, s/d, p. 22).

Impõe-se, nesta perspectiva, a consciência da impossibilidade da educação, característica da própria psicanálise, tanto quanto da política, no sentido de que os seus resultados sempre se revelam aquém ou além do pretendido, de acordo com Freud, que defende que somente sob tal concepção ocorre a precipitação do desejo, que, escapando, pois, à circunscrição conceitual de uma entidade metafísica preexistente, dirige o movimento pedagógico de transposição sem fim do insuperável caos, cuja relação guarda correspondência com as forças (como as pulsões, paixões, angústias, impulsos e fantasias) que carrega o inconsciente, *habitat* do poder de encantamento e sedução personificado pelo educador. “Sem dúvida, este caos está escondido pelo reforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 276-277).

Se educar é nutrir com Eros⁴, como defende Platão (2016), ao desenvolvimento de uma relação com o objeto e que implica uma relação de caráter erótico, pois, com o objeto (conhecimento, ofício, arte ou técnica) capaz de engendrar efeitos motivacionais⁵, pressuposto do papel do educador,

⁴ Tendo em vista que Eros guarda correspondência com a noção de *complexio oppositorum*, que implica a união dos opostos: “O Amor é a pulsão fundamental do ser, a *libido* que impele toda existência a se realizar na ação. É ele que atualiza as virtualidades do ser, mas essa passagem ao ato só se concretiza mediante o contato com o *outro*, através de uma série de trocas materiais, espirituais, sensíveis, o que fatalmente provoca choques e comoções. Eros procura superar esses antagonismos, assimilando forças diferentes e contrárias, integrando-as numa só e mesma unidade. (BRANDÃO, 1993, p. 189, grifos do autor)

⁵ “Consoante Diotima, Eros foi concebido da união de *Póros* (Expediente) e de *Penía* (Pobreza), no Jardim dos Deuses, após um grande banquete, em que se celebrava o nascimento de Afrodite. Em face desse parentesco tão díspar, Eros tem

se impõe a intersecção que envolve prazer e angústia, tendo em vista o caráter “antropofágico” do processo, experiência com a qual acena a personagem Fräulein Lisa, à medida que “em algum momento, algo acontece nas imagens, dentro das imagens e nada mais volta a ser como era antes” (ENGELMAN, s/d, p. 63).

Acompanha-se então a confusão da própria personagem nessa experimentação. Uma Branca de Neve espantada e perplexa de estar acordada no mundo. Surpresa e surpreendida com o que enxerga à sua volta e em si mesma, uma mulher que é, assim como as imagens-pensamento do filme, um enigma para si própria, alguém que se encontra com seu desconhecido, como o encontro com uma estrangeira familiaridade. Aos poucos, nas imagens, abre-se um espaço de tensão, uma hesitação entre o reconhecimento e a incerteza, entre o familiar e o estranho. Um “Entre” dentro das próprias imagens, fazendo-as “gaguejar inteligência em uma virtualidade dos sentidos”. (ENGELMAN, s/d, p. 64)

Ser-Desejante. Procura que, encerrando desde sempre a possibilidade da completude, não se satisfaz senão com o desafio que a envolve como uma promessa. Eis o fenômeno desencadeado por Eros, que impulsiona o deslocamento humano de si a fim de que nas fronteiras da intersubjetividade aconteça a realização do encontro, consigo mesmo propriamente, pois se a força em questão se põe como a busca do prazer que representa a posse do objeto do desejo, este, não se esgotando como uma “coisa”, não é menos do que a consciência do outro, convergindo, em suma, para os fundamentos da reciprocidade, como esclarece Lacan, que afirma que “o desejo do homem encontra o seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o Outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque o seu primeiro objetivo é ser reconhecido pelo outro” (LACAN, 1998, p. 269).

A personagem viu tudo excessivamente forte, insustentável, e foi impossibilitada de se reconciliar com o mundo da representação em que vivia presa, tornando-se desajustada a este mundo, em desacordo com os dados sensíveis que o mesmo lhe oferecia. “Todas as suas aulas foram sempre uma mentira, uma máscara de papel”, escreve Walser. Uma figura quase espectral que vaga nos espaços lúgubres e úmidos do Instituto, adentrando os corredores gélidos e escuros em uma privação sem fim. Sua busca é incessante por um pouco de ar e luz. E nesta desconexão com o mundo, com aquele mundo do faz-de-conta, quando ela encontra finalmente os raios de sol, eles derretem os seus flocos de neve. Os raios de sol que a libertariam a fazem sucumbir, mostrando-se assim nas imagens que a liberdade é algo que não se pode suportar muito tempo. (ENGELMAN, s/d, p. 65)

caracteres bem definidos e significativos: sempre em busca de seu *objeto*, como Pobreza e ‘carência’, sabe, todavia, arquitetar um plano, como Expediente, para atingir o objetivo, ‘a plenitude’. Assim, longe de ser um deus todo-poderoso, Eros é uma força, uma *ἐνέργεια* (ênérgueia), uma ‘energia’, perpetuamente insatisfeito e inquieto: uma *carência* sempre em busca de uma *plenitude*. Um *sujeito* em busca do *objeto*.” (BRANDÃO, 1993, p. 187, grifos do autor)

Implicando que o afeto se impõe como um fenômeno que não envolve senão o desejar o desejo do outro, superando a carga narcísica que se interpõe emergindo através da correspondência que se estabelece (no horizonte etimológico) entre a leitura do mito e a “reflexão”, capacidade de refletir, característica exclusivamente humana, que remete à fuga da realidade concreta em nome da contemplação da própria idéia (VOLTOLINI, s/d), o exercício da intersubjetividade se torna paradoxal à medida que o poder de atração que envolve ambos (educador e educando, no caso) demanda simultaneamente o desejo de união (consumo simbólico) e a preservação da alteridade (considerando-se a tendência à perda da individualidade).

Da imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento em Deleuze e Guattari entre o aprender e o ensinar e a filosofia como possibilidade de superação das imagens dogmáticas do pensamento no processo formativo-educacional

Detendo-se no problema do ensino da Filosofia, o que se impõe é a perspectiva de Deleuze e Guattari em uma construção que encerra a possibilidade de criação de uma relação de tensionamento envolvendo a filosofia maior enquanto resistência às imagens do pensamento institucionalizadas historicamente em um processo que tem a pretensão de se sobrepor às linhas majoritárias do fazer filosófico, tendo em vista a consideração dos pressupostos objetivos e subjetivos que caracterizam o pensamento filosófico.

Se os pressupostos objetivos encerram a capacidade de funcionar como lei em um construção que implica um teorema, um conceito ou um problema que não guarda correspondência com um modo de elaboração do sujeito, os pressupostos subjetivos emergem como produtos de um processo de elaboração do pensamento que converge para a sua conceituação, caracterizando-se a Filosofia como um movimento que tende a se sobrepor aos pressupostos objetivos por intermédio da problematização da sua “objetividade” e, a despeito de se manter sob a égide dos pressupostos subjetivos, se impõe em sua atividade como se estivesse para além dos pressupostos em um exercício que inescapavelmente guarda liame na elaboração do filosofar com pressupostos teleológicos e metodológicos.

Dessa forma, tendo como fundamento a perspectiva de Deleuze na análise dos estratos e das correntes de pensamento que caracterizam a filosofia como uma filosofia maior em um arcabouço que

encerra *imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento*, o que se impõe é o funcionamento da filosofia maior em um exercício que converge para a dogmatização e demanda superação em função do ensino de Filosofia e da instauração de uma experiência baseada em uma filosofia menor.

Nesta perspectiva, o que se impõe é a necessidade de que a Filosofia questione as suas imagens pré-filosóficas no movimento de libertação de qualquer imagem capaz de determiná-lo enquanto tal em um processo que implica a problematização do que se caracteriza como universal em seu exercício, convergindo para a resistência em face do senso comum e da institucionalização de uma imagem do pensamento que, tal como o princípio da *cogitatio natura universalis*, guarda a noção de boa vontade natural em relação ao pensar, assim como de uma boa natureza do pensamento, que torna-se uma imagem de direito da qual cabe a Filosofia escapar tendo em vista a possibilidade de instauração de outra forma de pensar.

Este elemento consiste somente na posição o pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade (Eudoxo e ortodoxia). (DELEUZE, 2006, p. 130-131)

Dessa forma, se o *ideal do senso comum* pressupõe o pensar enquanto *exercício natural* que possibilita uma relação com a verdade em virtude de tal tendência, o questionamento da referida condição do pensamento em face do verdadeiro caracteriza a Filosofia em um movimento que, contudo, longe de se deter na problemática ontológica *do pensamento*, baseada no postulado em questão, estabelece um padrão que implica a legitimação de *como pensamos* e de *como devemos pensar*.

Nesta perspectiva, se em sua relação com o conhecer o pensamento, baseado no *modelo da reconhecimento*, que implica o “exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo” (DELEUZE, 2006, p. 132), converge para as fronteiras que encerram a *representação* em um processo que traz como pressuposto a *identidade* enquanto correspondência

entre o conceito e a coisa como fundamento do pensamento⁶, o elemento da representação impede ao pensamento a diferenciação em relação aos seus pressupostos, circunscrevendo esta operação à relação envolvendo o *mesmo* e o *semelhante* e o *análogo* e o *oposto*⁷, tornando-se a representação uma base de conservação dos pressupostos em uma construção que assinala uma diferenciação que não alcança a natureza dos conceitos, mas se limita ao âmbito do grau, sendo incapaz de assegurar o pensamento como diferença em si mesma, haja vista que atribui à diferença a condição de “erro” ou “falsa representação”. Assim, se perfaz “o modelo da reconhecimento ou já a forma da representação que, por sua vez, dele deriva” (DELEUZE, 2006, p. 133), reduzindo o “erro” ao “negativo”, a imagem dogmática do pensamento o caracteriza como uma falsa representação em um processo que atribui a emergência do “erro” a uma causa externa e converge para a produção de falsas resoluções, o que implica a impossibilidade da instauração de um pensar diferente.

Dessa forma, contrapondo-se ao *privilégio da designação*, Deleuze se detém na problemática do erro e assinala a condição da Filosofia no processo que envolve a atribuição de um valor de verdade à proposição, na medida em que, sob tal égide, remete às fronteiras da própria proposição e da designação em sua relação e forma lógica de reconhecimento o verdadeiro e o falso através de um movimento baseado nos precedentes e no seu encadeamento que converge para uma adequação possível entre a coisa e a proposição como base para a verdade e a falsidade, haja vista que “supõe-se que o verdadeiro e o falso permaneçam não afetados pela condição que só funda um tornando o outro possível” (DELEUZE, 2006, p. 151), implicando um exercício cujo pensar se reduz à busca de

⁶ Dessa forma, cabe sublinhar que “ao conhecimento como um processo envolvendo uma relação de identificação com o objeto, o que se impõe é o princípio que atribui à ideia a condição que a encerra como único objeto imediato que se lhe está disposto, convergindo para a perspectiva que implica que a existência da ideia no âmbito do pensamento e a existência do objeto representado não guardam necessariamente correspondência, configurando uma tendência que sobrepõe à assimilação ou identidade da ideia no que tange ao objeto conhecido a assimilação e a identidade da ordem das ideias no tocante à ordem dos objetos conhecidos.” (MARIANO DA ROSA, 2015, p. 55)

⁷ Tendo em vista que, segundo a teoria aristotélica, “constitutiva da estruturalidade argumentativa, a proposição é a representação lógica do juízo, que estabelece uma relação determinada entre dois ou mais termos sujeito e predicado, que pode assumir o caráter de verdadeira ou falsa, ato de afirmação ou negação da identidade representativa de dois conceitos, em suma, convergindo, enfim, para a classificação que Aristóteles impõe, identificando a como universal ou particular, se o atributo que distingue se como gênero, espécie, diferença, próprio e acidente remete ao sujeito como um todo ou se guarda relação com parte dele apenas.” (MARIANO DA ROSA, 2011a, p. 102)

soluções para um problema antecipadamente formulado que tende a perder sua força e função, desaparecendo na resolução que desde o início da sua elaboração se dispõe como tal enquanto fim da atividade.

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções. (DELEUZE, 2006, p. 154)

A impossibilidade de formulação de problemas na acepção do termo, eis o que se impõe à Filosofia, segundo Deleuze (2006), pela *imagem dogmática* da *modalidade das soluções* no processo que implica dados por si acabados e cuja existência tende à desaparecer na solução que desde a sua elaboração se dispõe como tal, atribuindo à atividade de pensar em sua relação com o verdadeiro e o falso a condição de um exercício que se circunscreve às fronteiras da busca de soluções, convergindo para privar o ato de pensar do caráter de um movimento constituído pela colocação de problemas capazes de afetar o pensamento do próprio sujeito que o desenvolve e que, dessa maneira, permanece sob a escravidão da repetição de perguntas que perpassam a história do pensamento, haja vista a negação do direito à elaboração de perguntas que porventura possa corresponder à experiência do sujeito em sua singularidade e a sua percepção diante do referido problema, na medida em que, em suma, é em função das respostas que as questões são elaboradas.

Atribuindo ao problema a condição de um obstáculo, tal *imagem dogmática* restringe o seu exercício na construção de interrogações às fronteiras que envolvem as possíveis respostas em um processo que torna o ato de pensar um movimento cujo objetivo é a busca de soluções em um processo que “dilui” o problema na solução, descaracterizando-o enquanto produtor de sentido e de verdade em uma construção que mantém ambos, problema e solução, sob a égide da mesma natureza, na medida em que é o modo de enunciação que estabelece a sua diferenciação, pois se o modo interrogativo se impõe ao problema, o modo explicativo ou proposicional se impõe à solução.

Nesta perspectiva, contrapondo-se à *imagem dogmática* que estabelece a diferenciação entre problema e solução no modo de enunciação e identifica a mesma natureza em ambas, Deleuze (2006) afirma que se os problemas têm caráter universal, as soluções se mantêm nas fronteiras de uma forma

particular de resolução em um processo que, por essa razão, se sobrepõe ao abstrato e universal, demandando as resoluções reelaboração e rearticulação todas as vezes que houver a colocação do problema, tendo em vista a sua capacidade de perdurar em distinção no movimento que implica a invenção de novas soluções.

Dessa forma, detendo-se na imagem do pensamento baseada no *resultado do saber* em uma construção que encerra a relação envolvendo o *problema*, o *saber* e o *aprender*, Deleuze (2006) analisa a relação entre o *problema* e o *aprender*, que converge para a invenção de uma enunciação dos problemas que guarda correspondência com a afecção imposta pelos signos, que mantém distinção concernente à relação entre o *problema* e o *saber*, que por sua vez implica a posse de uma regra ou de um método que estabelece a definição das soluções em função dos problemas em um processo que tende a reduzir a força que estes carregam diante da exigência da adequação enunciativa.

Nesta perspectiva, Deleuze (2006) assinala que aprender implica os atos subjetivos desenvolvidos diante da objetividade do problema em um processo que não se reduz ao raciocínio lógico-dedutivo e que se sobrepõe à relação de saber em si, que envolve o “conhecimento” da generalidade do conceito ou o domínio de uma regra das soluções, convergindo para uma aprendizagem que, no que tange ao pensamento e ao exercício de pensar, implica um movimento baseado em um método que se limita ao controle das faculdades em face da repetição de fórmulas e se torna incapaz de assegurar o pensamento e o fim da experiência.

Assim, Deleuze (2006) defende a necessidade de que a Filosofia transponha as fronteiras constituídas pelas imagens dogmáticas do pensamento, sobrepondo-se às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, tendo em vista a produção da *diferença* em um processo que encerra o pensamento, os problemas e as soluções e envolve a problematização de linhas de intensidade que escapam à escravidão das imagens em questão, mudando o fazer filosófico, na medida em que contempla a potência da variação enquanto diferenciação através de um movimento que inter-relaciona multiplicidade, singularidade, idiotia, má vontade, como resistência aos padrões institucionalizados do filosofar, do aprender e do ensinar: “não se trata de dizer que poucas pessoas pensam e sabem o que significa pensar. Mas, ao contrário, há alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária,

que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que se julga ser reconhecido por todo mundo” (DELEUZE, 2006, p. 130).

Da *pedagogia* do conceito no processo formativo-educacional em Deleuze e Guattari entre a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação

Convergindo para identificar a Filosofia como formação, invenção e fabricação de conceitos, Deleuze e Guattari (2010) atribui ao processo o caráter de uma atividade artística através de um movimento que se sobrepõe ao modo indireto ou oblíquo que, sob a égide da artificialidade e nas fronteiras do abstrato, não possibilita a instauração de uma relação com a questão *O que é a filosofia?* capaz de produzir como resposta uma construção que guarda liames com a maturação do pensamento, na medida em que a sua colocação como tal demanda a condição orgânica de uma total imersão em seus domínios.

Dessa forma, considerando tal questão como objeto de formulação que desde antigamente se impõe ao pensamento, Deleuze e Guattari (2010) enfatiza a necessidade de superação do modo indireto ou oblíquo, assinalando como condição *sine qua non* uma relação concreta, capaz de se sobrepor ao movimento que escapa à profundidade de uma total imersão em seus domínios, o que implica o caráter sóbrio e o reconhecimento da ignorância, assim como a fruição de uma liberdade que emerge como possibilidade na velhice enquanto produção da maturidade.

Nesta perspectiva, *O que é a filosofia?* enquanto questão que demanda apropriação converge para a construção de uma resposta que guarda correspondência com um processo de caráter artístico que implica a criação de conceitos que, segundo Deleuze e Guattari (2010), exigem para a sua definição “personagens conceituais” em um movimento que, dessa forma, entre os gregos, sobrepõe o filósofo ao sábio, haja vista que se o sábio desenvolve o seu pensamento por Figura o filósofo depende do Conceito através de uma construção que assinala que, longe de deter a sabedoria formalmente, o que determina a condição do filósofo é a procura pela sabedoria.

Amigo designaria uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade, como aquela do marceneiro com a madeira: o bom marceneiro é, em potência, madeira, ele é o amigo da madeira? A questão é importante, uma vez que o amigo tal como ele

aparece na filosofia não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11)

Caracterizando o amigo como personagem conceitual, Deleuze e Guattari (2010) assinalam a sua condição como um movimento de aspiração concernente à sabedoria que, longe de se esgotar como um exercício de posse em ato, consiste em um empenho em potência em suas fronteiras, convergindo para uma relação que encerra o outro e implica a emergência do amigo ou amante como pretendente, tanto quanto do rival, através de uma construção que identifica na amizade a competitividade e o amor, distinguindo a filosofia como invenção grega em um processo que guarda inter-relação com a constituição das cidades, tendo em vista uma formação social que envolve amigos ou iguais e que, diante de outras sociedades e no interior de si própria, é capaz de manter a rivalidade, ou seja, “a rivalidade dos homens livres”.

Dessa forma, caracterizando o filósofo como amigo do conceito ou antes como conceito em potência, Deleuze e Guattari atribuem à filosofia a condição de “disciplina que consiste em *criar* conceitos” (DELEUZE; GATTARI, 2010, p. 13), e isto para além da redução de sua definição à formação, invenção ou fabricação de conceitos, haja vista a impossibilidade de abordar os conceitos como formas, achados ou produtos, o que implica a conclusão de que o objeto da filosofia é a criação de conceitos sempre novos em um movimento que guarda correspondência com “àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (DELEUZE; GATTARI, 2010, p. 13), a saber, o filósofo.

Estabelecendo equivalência envolvendo as ciências, as artes e as filosofias concernente às suas possibilidades criadoras, Deleuze e Guattari (2010) sublinham a competência da filosofia na criação de conceitos na acepção estrita do termo, distinguindo-os de construções preexistentes e transcendentais em um processo que assinala a necessidade de invenção, fabricação ou criação enquanto produção humana cuja razão de ser está inter-relacionada ao seu próprio criador.

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico. E retornaremos sempre à questão de saber para que serve esta atividade de criar conceitos, em

sua diferença em relação às atividades científica ou artística: por que é necessário criar conceitos, e sempre novos conceitos, por qual necessidade, para qual uso? Para fazer o quê? (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 17)

Dessa forma, sobrepondo-se ao caráter de contemplação, reflexão ou comunicação, a filosofia consiste, em última instância, em criação, cujo processo se caracteriza como singular, constituindo-se uma função que não escapa à questão que implica a sua necessidade e a sua utilidade em comparação com as ciências e as artes como atividades que envolvem pensar e criar e convergem para modos de ideação distintos.

Nesta perspectiva, assinalando uma construção que encerra amigo ou amante, pretendente e rivais, à filosofia se impôs a necessidade de superar a oposição de rivais como a sociologia, a epistemologia, a linguística, a psicanálise, entre outros que emergiram diante da condição assumida pela filosofia de subestimar a sua própria vocação de criar conceitos, convergindo para um processo que culminou na apropriação da palavra conceito por todas as disciplinas da comunicação! Dessa forma, refugiada nos Universais em detrimento da possibilidade de criar conceitos, a filosofia suporta os rivais que a sua omissão produz em um processo que converge para a questão da filosofia enquanto tal, haja vista que é nas suas fronteiras e sob a sua égide que, segundo Deleuze e Guattari, “o conceito e a criação se remetem um ao outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20).

Assim, consistindo em algo que “está por criar”, o conceito é caracterizado pela autopoisição em um movimento que, segundo Deleuze e Guattari, encerra uma inter-relação entre o caráter criativo da atividade em sua produção e a sua possibilidade de se pôr em si mesmo de modo independente e necessário através de um processo que assinala que “o mais subjetivo será o mais objetivo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20). Dessa forma, discorrendo sobre o conceito⁸ como realidade

⁸ “Se a dificuldade que emerge através do legado em questão (Kant) converge para a eliminação da ‘coisa em si’, que, segundo a leitura dos pós-kantianos (Fichte, Schelling e Hegel), se impõe como a possibilidade de constituir a filosofia como sistema da razão e como compreensão da realidade (*Realität*), a originalidade da perspectiva hegeliana consiste em manter a Realidade Absoluta, sob o horizonte que a identifica como substância (*Substanz*), que acena para os rastros do pensamento de Spinoza, considerando-a, também, como sujeito, pois detém em si mesma o princípio das suas determinações, sendo, para si própria, objeto, inteligibilidade, espírito, tendo em vista que o mundo não se permite deduzir ou construir a partir de uma unidade cuja concepção remeta à ‘indiferença absoluta’.” (MARIANO DA ROSA, 2012, p. 150)

filosófica em uma construção que traz os pós-kantianos como os principais representantes, Deleuze e Guattari destacam o trabalho de Hegel em sua definição do conceito através das Figuras de sua criação e dos momentos de sua autopoisição⁹ em um processo mediante o qual “as figuras tornaram-se pertencas do conceito, porque constituem o lado sob o qual o conceito é criado por e na consciência, por meio da sucessão de espíritos, enquanto os momentos erigem o outro lado, pelo qual o conceito se põe a si mesmo e reúne os espíritos no absoluto do Si” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20), sobrepondo-se ao conceito enquanto ideia geral ou abstrata ou uma Sabedoria incriada através de um movimento que, contudo, converge para reconstruir universais com seus próprios momentos e atribuir a condição de “figurantes fantasmas” aos personagens de sua própria criação, o que implica, afinal, uma *enciclopédia* universal do conceito em lugar de uma *pedagogia* do conceito, segundo Deleuze e Guattari, que enumeram as três idades do conceito, a saber, a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, conferindo à pedagogia o poder de impedir a queda dos picos da enciclopédia ao desastre absoluto da formação profissional comercial.

Nesta perspectiva, baseada na anterioridade do processo envolvendo a escolarização da Filosofia, se a abordagem histórica da Filosofia é condição fundamental para o ensino enquanto formação que possibilita o exercício da docência em Filosofia, sobrepondo-se à mera transmissão de conteúdos em um movimento que se limita à assimilação dos sujeitos através de uma operação fundada na repetição e na reprodução que escapa à especificidade do ensino de Filosofia em sua capacidade de assegurar a possibilidade de aprender a pensar, convergindo para a superação da “fase mimética da interpretação textual” através de uma abordagem que se impõe à história da Filosofia enquanto prática da Filosofia como criação de conceitos em face de problemas que emergem e se tornam *problemáticos* para os sujeitos em sua individualidade em todos os aspectos da existência.

⁹ “Nessa perspectiva, pois, o conhecimento da Realidade Absoluta, que emerge como substância e sujeito, não se torna acessível através da intuição (*Anschauung*), reivindicando, antes, à medida que as categorias, nas quais o espírito explicita o seu conteúdo, escapam aos meios que possibilitam a interpretação do real pelo entendimento (*Verstand*), a forma do conceito, cujo elemento guarda a possibilidade de conferir à verdade a estrutura do Sistema ou da Ciência, caracterizando-se como o termo-chave do pensamento de Hegel, que se impõe, propriamente, através do Absoluto.” (MARIANO DA ROSA, 2012, p. 150-151)

Se a abordagem histórica sobrepõe o conteúdo filosófico ao exercício do pensar filosófico como atividade, a abordagem temática encerra a capacidade de estabelecer a contextualização dos conteúdos filosóficos em um processo que traz a história da Filosofia como referencial para o tratamento dos temas, convergindo para uma relação de ensino-aprendizagem baseada na tradição filosófica ou em uma construção que possibilite a instauração da experiência que implica uma atividade do sujeito no sentido de pensar por si próprio em um movimento fundado no conteúdo da produção histórico-filosófica.

Circunscrevendo-se às fronteiras que envolvem a transmissão de conteúdos filosóficos, a abordagem temática não escapa, contudo, à crítica que se impõe à abordagem histórica, na medida em que não tem condições de assegurar um processo formativo em Filosofia caracterizada por um *ensino ativo*, capaz de instaurar a experiência envolvendo o exercício de pensar por si mesmo através de uma atividade que possibilite o desenvolvimento de um modo de pensar de caráter filosófico, sobrepondo-se à assimilação, memorização e reprodução que geralmente determinam a relação de ensino-aprendizagem, tornando-se necessária a definição de uma abordagem que possa superar o referido *modus operandi*.

Nesta perspectiva, baseada no princípio que envolve a correspondência entre a produção filosófica e os problemas em um movimento que implica a criação de conceitos, a abordagem problemática converge para as fronteiras que encerram a exposição de problemas enquanto processos geradores do exercício de pensar em uma experiência que instaura um modo de pensar de caráter filosófico e resulta na construção de conceitos, constituindo-se a possibilidade de articulação de *um modus operandi* capaz de estabelecer um diálogo com o pensamento filosófico que se sobrepõe à transmissão enquanto assimilação, memorização e reprodução e possibilita, em última instância, a experiência envolvendo o exercício de pensar por si mesmo.

Detendo-se na abordagem problemática como abordagem que demanda a exposição do conhecimento filosófico através da abordagem dos problemas filosóficos que emergem como fundamento da construção do pensamento filosófico, Guido; Gallo; Kohan (In: CARVALHO; CORNELLI, 2013) atribuem relevância à questão “Como elaborar um problema filosófico?”, tendo em vista a impossibilidade de se impor um problema filosófico que, diferentemente de um problema

matemático (passível de definição pelo professor diante do aluno), consiste em um problema que se impõe a si mesmo e se torna, dessa forma, um problema do estudante em sua individualidade concreta como tal, na medida em que demanda o reconhecimento do problema enquanto tal pelo estudante em um movimento que assinala o problema como condição fundamental para a instauração do pensamento filosófico.

Dessa forma, o que se impõe, segundo Guido; Gallo; Kohan (In: CARVALHO; CORNELLI, 2013), é a necessidade de se sobrepor à condição imposta ao problema como um problema racional, na medida em que nas fronteiras da Filosofia o problema tem caráter pré-racional em um movimento que guarda raízes na sensibilidade, tendo em vista que, longe de se constituir um objeto de compreensão, consiste em algo que se mantém sob a égide da experiência sensível, do sentir, constituindo-se como existencial, pois se exige o enfrentamento do sujeito que o encontra, o “como” do encontro escapa ao seu saber em um processo que assinala que o “o que” que se torna problema põe em ação as forças da sensibilidade no sentido que tende a sua superação através da razão e do entendimento na elaboração da proposição racional do problema, o que consiste na sua própria solução, ou seja, na destituição da sua problematicidade como tal e na perda do problemático enquanto atributo fundamental.

Se ao movimento da Filosofia e à instauração da experiência do pensamento e à possibilidade de orientação no pensamento o que se impõe não é o problema raciocinado ou o problema racionalizado senão o problema na ordem do sensível, que escapa às fronteiras da metodologia, na medida em que, uma vez submetido ao seu paradigma, permanece sob a égide de uma organização racional, escapando à condição de elemento capaz de mobilizar os sujeitos em seu pensamento, consiste em uma questão fundamental “Como colocar problemas em uma aula de Filosofia e por intermédio de uma metodologia do ensino de Filosofia?”.

Nesta perspectiva, esclarecendo a ideia em relação à abordagem problemática no ensino de Filosofia, Guido; Gallo; Kohan (In: CARVALHO; CORNELLI, 2013) salientam que a ideia não é propor problemas, mas propor problemas que se tornaram objetos do pensamento dos filósofos em um processo baseado no método regressivo enquanto possibilidade de instauração de uma experiência de pensamento a partir de um determinado conceito como ponto de partida para a investigação do

conjunto de elementos que se inter-relacionam como problemas em sua construção, o que implica uma construção envolvendo a metodologia do ensino de Filosofia que encerra quatro movimentos didáticos, a saber, movimento de sensibilização, movimento de problematização, movimento de investigação e movimento de conceituação.

Aspectos Conclusivos

É preciso dançar na liberdade, estar ali sempre em movimento, em estado de perturbação ou de agitação perpétua e jamais se deixa apanhar pelo amor ou paixão a ela. Naquele lugar chamado liberdade, conforme a voz do poeta, só se pode permanecer por instantes. E tudo se dilui, tudo se torna zero: o quadro-negro, a hierarquia das relações, o diretor e sua irmã, as regras e as lições, os alunos e a própria escola. Tudo rapidamente se apaga nas imagens, lugar indolente da atenção e do suspense, do transitório da vida, restando um chamado forte e silencioso pelo pensamento, por um pensamento ainda por vir. (ENGELMAN, s/d, p. 65)

Ao “penso, logo existo” de Descartes se impõe “penso onde não sou, logo sou onde não penso”, proposta de Lacan (1998, p. 521) que, contrapondo-se à leitura cartesiana do *locus da verdade*¹⁰, trata dos efeitos do inconsciente no campo do saber, questionando a pretensa unidade do discurso do sujeito, tendo em vista que, “nesse sentido, o sujeito do enunciado não coincidiria com o sujeito da enunciação” (AMARAL, s/d, p. 28), tornando-se relevante, sob o paradigma da incompletude inelutável do processo de superação do mito pela razão, a investigação da mensuração da influência da dimensão inconsciente do psíquico sobre a esfera objetiva da razão, possibilidade que por si só, no entanto, desnuda a silhueta do “mito da objetividade” no processo formativo-educacional que, longe de se esgotar através da lógica da exposição de conhecimentos, pressuposto da infértil relação que envolve “poder-saber” (concepção foucaultiana que denuncia o processo que transforma a ciência em instrumento de domínio), demanda a emergência da palavra que, se na psicanálise

¹⁰ Na medida em que “se o teocentrismo se impõe como eixo referencial do arcabouço do pensamento medieval, descobrindo a sua subjetividade através do Cogito o homem moderno torna se o horizonte de intersecção que a partir de então abrange dos interesses às decisões que o mundo implica à medida que, escapando à realidade inquestionada do objeto e à capacidade humana de conhece-la, a preocupação converge para a questão que envolve a ‘consciência da consciência’, emergindo, nesse contexto, o sujeito cognoscente, não mais o objeto conhecido, como o nó do conhecimento, fenômeno que, não se circunscrevendo ao âmbito científico, cuja silhueta estrutural nesse processo sócio-histórico define, inclina-se inclusive sobre a esfera da própria religião, tendo em vista a defesa dos adeptos da Reforma, no caso, quanto ao direito de construção, por parte do indivíduo, de uma relação com a textualidade bíblica que não reclame a participação de qualquer autoridade senão daquela que, constituída em si (racionalidade), possibilita, enfim, através do livre exame, o exercício da interpretação.” (MARIANO DA ROSA, 2015, p. 57)

instrumentaliza a cura (reforma), na política institucionaliza o consenso (conforma), na educação instaura o desejo (forma - ou deforma).

O filme *Instituto Benjamenta* apresenta o caos instaurado em um mundo onde, talvez, os alunos sejam literalmente ensinados não apenas a ser um nada, mas a querer ser nada. Eu sou nada. Vontade de nada ou um nada de vontade? Um certo niilismo radical, que, aos poucos, no desenrolar do filme, aponta para uma reversão: do nada de vontade à quem sabe ainda uma vontade, uma vontade de arte. (ENGELMAN, s/d, p. 67, grifos do autor)

A percepção da descontinuidade que o caracteriza como um fragmento em relação à perspectiva que envolve todo o resto se impõe como uma busca biopsicocultural que procura transpor, em nome de Eros, o autofagismo da condição de refém de si proposto pela existência, impondo-se o afeto, desde o âmbito da gestação psicofísica, como um fenômeno fundamental na constitutividade humana, que converge, em suma, para a questão do sentido, importando, nessa perspectiva, lembrar que, segundo Jung, “o coração do educador deve desempenhar uma tarefa cuja importância mal podemos avaliar devidamente” (1981, p. 159, grifos do autor), pois se recordamos com reconhecimento os professores competentes, sentimos gratidão em relação àqueles que se dirigiram ao nosso íntimo, tendo em vista que “a matéria do ensino se assemelha ao mineral indispensável, mas é o calor que constitui o elemento vital que faz crescer a planta e também a alma da criança” (JUNG, 1981, p. 159). Conclusão: “Pour aimer, il faut être. Et pour aimer vraiment, il faudrait ne pas être. Pour aimer il faut être, mais pour être il faut avant tout aimer: car celui qui n'aime pas est un fantôme” (JANKÉLÉVITCH, 1981, p. 123).

Dessa forma, o texto recorre à perspectiva de Deleuze em relação à necessidade de superação de uma visão baseada na “naturalidade” do pensamento em um processo que encerra a conclusão de que a instauração do exercício de pensar depende de uma força que não se impõe senão como um problema enquanto uma operação que guarda raízes no sensível, na medida em que inter-relaciona diversos elementos em um movimento que converge para as fronteiras do problemático enquanto experiência sensível como princípio do pensamento através de uma construção que implica o *acontecimento e a singularidade*.

Consistindo em um desafio, o problema se caracteriza como caótico e imprevisível em um processo que, segundo Deleuze, escapa à condição de uma fórmula pré-determinada e demanda a

construção de uma resposta correspondente, guardando raízes nas fronteiras que envolvem uma conjunção de singularidades que se impõem à gênese de suas soluções em um movimento que atrela a solução ao agenciamento das singularidades de sua composição como tal e implica a articulação de várias formas em sua constituição como multiplicidade, consistindo, em última instância, tanto o problema como as soluções, no resultado de encontros e agenciamentos em relação às singularidades através de uma perspectiva que atribui objetividade ao problema.

Sobrepondo-se ao caráter subjetivo, o problema se caracteriza como uma experiência sensível em um processo que escapa às fronteiras da artificialidade e à égide de um “falso problema”, tendo em vista que encerra objetividade e demanda enfrentamento em uma experiência que não se torna passível de condução através de uma “pedagogia do problema” que porventura possibilite uma construção argumentativa, na medida em que se tal condição se impõe circunscreve o movimento em referência à ordem da reconhecimento e transforma o problema em interrogação em uma construção que traz a capacidade de assegurar o significado e a compreensão coletiva e implica a impossibilidade do exercício do pensamento em sua originalidade, obstruindo, conseqüentemente, o seu poder de criação.

Superando a condição que o encerra na enunciação linguística, o problema emerge como uma experiência sensível que converge para “o engendramento do pensamento no próprio pensamento” em um processo que, segundo Deleuze, implica a necessidade de vivência em uma relação que envolve uma experimentação singular em sua capacidade de produzir novas soluções através de um movimento que consiste na instauração da emancipação intelectual enquanto exercício de um pensamento que escapa à tutela e à pré-determinação da reconhecimento e alcança a autonomia e guarda correspondência com a emergência do novo que, sob a égide da Filosofia, perfaz a criação de conceitos e, concernente ao ensino de Filosofia, demanda uma “pedagogia do conceito”, que torna fundamental a instauração das condições necessárias para a experiência do problema e a criação do conceito.

Referências bibliográficas

AMARAL, Mônica G. T. do. O limite da fronteira freudiana. Freud Sujeito e Cultura. Freud Pensa a Educação 1. **Revista Educação Especial**: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d.

BACHA, Marcia Simões Corrêa Neder. O mestre e seus feitiços. Freud Em Ato. Freud Pensa a Educação 1. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor.** São Paulo: Segmento. s/d.

CORAZZA, Sandra. **O que Deleuze quer da Educação?** Deleuze: Pensa a Educação. Deleuze Pensa a Educação 5. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor.** São Paulo: Segmento. s/d.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Coleção TRANS. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ENGELMAN, Selda. No cinema com Deleuze. Deleuze. Em Ato. Deleuze Pensa a Educação 5. **Revista Educação Especial.** Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, s/d.

GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs). **Ensinar filosofia.** Volume 2. Cuiabá/MT: Central de Texto, 2013, p. 101-128.

INSTITUTO BENJAMENTA. *This Dream People Call Human Life.* Direção: Timothy Quay e Stephen Quay. Produção: Keith Griffiths e Janine Marmot. Intérpretes: Mark Rylance; Alice Krige; Gottfried John; Daniel Smith; Joseph Alessi; Jonathan Stone; César Sarachu; Peter Lovstrom; Uri Roodner; Peter Whitfield; e outros. Roteiro: Alan Passes. Adaptação: Jakob von Gunten (Romance de Robert Walser). Música: Lech Jankowski. Gênero: Drama / Surrealismo. Idioma: Inglês / Alemão. Inglaterra: Filmes Zeitgeist, 1995. 1 DVD (105 min.).

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. **Le paradoxe de la morale.** Paris: Éditions du Seuil, 1981.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade.** Obra completa de C. G. Jung V. 17. Tradução de Frei Valdemar do Amaral. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.

LIMA, Jorge de. **Invenção de Orfeu.** São Paulo: Editora Alfaguara/Companhia das Letras, 2017.

LACAN, Jacques. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Educação, religião e cientificismo. Freud Pensa a Educação. Freud Pensa a Educação 1. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor.** São Paulo: Segmento. s/d.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. A teoria analítica da ciência e a dialética aristotélica. **Revista Seara Filosófica, UFPel – Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil)**, v. 4, p. 91-119, jul./dez. 2011a.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Autoformação (“do homem completo”). **Revista FACED (Entreideias: educação, cultura e sociedade), UFBA – Universidade Federal da Bahia, Salvador / BA**, n. 4, p. 87-103, jul./dez. 2008.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Da autoprodução da razão (do absoluto), a chave do devir e a condição humana. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas, UEL – Universidade Estadual de Londrina (Londrina, Paraná, Brasil)**, v. 33, n. 2, p. 147-162, jul./dez. 2012.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Da “revolução copernicana” (do verdadeiro “idealismo transcendental”). **Revista Intuitio, Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)**, v. 4, n. 1, p. 117-133, 2011b.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Do sistema de conhecimento de Descartes: o “eu” como “coisa em si” e a “consciência da consciência”. **Revista Filosofia Capital – RFC (Brasília, DF)**, v. 10, n. 17, p. 39-58, jan./dez. 2015 (Ética e Noética da Transcendência: fenômenos da consciência, da vida, da morte e do espírito!).

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de José Cavalcante de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Pensar é desejar. Freud Conhecimento e Saber. Freud Pensa a Educação 1. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. São Paulo: Segmento. s/d.

WALSER, Robert. **Jakob von Gunten**. Traducción de Juan J. del Solar. Madrid: Ediciones Alfaguara, 1984.

ZORDAN, Paola. Criação de Planos. Conhecimento e Saber. Deleuze Pensa a Educação 5. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**. São Paulo: Segmento, s/d.