

**AMOR E MORTE NO APRENDIZADO DA FILOSOFIA<sup>1</sup>**

Filipe Ceppas - FE/PPGF-UFRJ

Resumo : O texto apresenta considerações sobre as relações entre amor e morte desde a perspectiva do aprendizado da filosofia. Ele aborda as questões do texto e da leitura da tradição filosófica ; do fim da metafísica ; e da sobrevivência da filosofia e da cultura. E defende que o sentido da transmissão da filosofia tem tanto a ver com a sobrevivência quanto com a morte, ou com a morte como condição para a sobrevivência desse "amor ao saber" em nome do qual estabelecemos nosso "diálogo com os mortos", o diálogo com os textos filosóficos.

Palavras-chave : aprendizado da filosofia, amor, morte.

Abstract : This text presents notes on the relationship between love and death from the perspective of philosophical learning. It deals with issues like the philosophical text and philosophical tradition ; the end of metaphysics ; the survival of philosophy and culture. We arguee that the meaning of the transmission of philosophy has to do with survival as much with death, or with death as a condition for the survival of this "love of knowledge" in the name of which we have established our "dialogue with the deads," the dialogue with the philosophical text.

Keywords : philosophical learning, love, death.

**1. Nota introdutória:o texto filosófico**

Segundo o ditado popular, uma vida realizada consiste em plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro. É como se a realização da vida estivesse na continuidade, na permanência ou na lufada de imortalidade possível a um mortal. Há toda uma metafísica subreptícia nessa concepção comum de "realização", que podemos fazer retroceder a Aristóteles, com o complicador de que, para este, a natureza tem sempre um fim e não é nunca fácil saber se, no nosso caso, o dos humanos, a finitude coincide com a finalidade. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta dificuldades e critérios para que possamos julgar se uma vida, uma vez finda, foi ou não uma vida feliz. Sem entrar no mérito da ética aristotélica, lembremos apenas que, para o estagira, parece haver sempre uma certa indecidibilidade quanto a este julgamento.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi escrito em três tempos. Uma primeira versão foi apresentada no I Colóquio Nacional de Filosofia da Educação do NEFI, na UFPI, em dezembro de 2010. Esta versão foi amplamente revista para apresentação no Seminário Filosofia: Formação e Transformação, da UFAM, em setembro de 2011. Acrescentei a esta versão, ainda, parte do texto "Talvez haja amor", apresentado no I Colóquio Internacional Desconstrução, Linguagem e Alteridade, da UFRJ, de junho de 2011. Trata-se de um esforço para articular e sistematizar etapas de uma investigação que têm um eixo em comum, o ensino e a aprendizagem da filosofia, tornando-as acessíveis a um público mais amplo.

A filosofia é volta e meia entendida como um eterno diálogo com os pensadores através dos textos, e seria interessante repensar a "felicidade" desse diálogo a partir do "princípio da indecidibilidade" de Aristóteles. No âmbito do ensino de filosofia, por exemplo, a leitura do texto filosófico é frequentemente valorizada de modo pouco crítico. Há um contínuo esforço por demonstrar a importância do texto filosófico no processo de iniciação à filosofia, mas muito pouca atenção é dada para os pontos cegos que fazem dessa leitura um enorme desafio "na prática" da sala de aula. Estão em jogo, aqui, não apenas concepções de *texto* e de *leitura*, mas também dos processos de canonização do que seja um texto *filosófico* e uma leitura *filosófica*.<sup>2</sup>

Um dogma sacrossanto da tradição do nosso ensino universitário de filosofia, de inspiração francesa, com ênfase na história da filosofia, é o que poderíamos denominar de uma "concepção transcendente-sistemática" do texto e da leitura: há sempre uma leitura mais correta de um texto, capaz de desvelar um sentido o mais plausível possível, o mais coerente com o pensamento de um filósofo, entendido como um sistema a ser explicitado, defendido ou criticado. Concebemos o texto e sua leitura desde a metáfora da tensão entre o espírito e a letra. Estão em jogo, aqui, não somente o conflito entre leituras mais ou menos transcendentais, no qual o que importa é compreender o sentido sistemático de um texto para além da letra do autor, mas também concepções de linguagem, cognição e cultura subjacentes a essa dicotomia letra-espírito.

## 2. Uma dimensão da finitude: ensino de filosofia e a continuidade da cultura

Instituições como a Academia Brasileira de Letras têm a pretensão de decidir quem tem direito a se tornar ou não imortal. Mas a internet já acabou com qualquer exclusivismo a esse respeito: somos todos imortais. Todas as obras estão ou estarão, muito em breve, disponíveis. Os processos de arquivamento, de seleção e avaliação, já não têm mais centro. Ainda assim, nós, nas universidades, nas academias, acreditamos que podemos e devemos estabelecer critérios, hierarquias; que os nossos critérios, se não são os "mais relevantes", são ao menos tidos como essenciais. Mais ainda, estamos sempre às voltas com a idéia de uma decadência geral na cultura, e

---

<sup>2</sup> Entre as "competências" próprias à aprendizagem da filosofia nos PCNem, encontra-se "ler textos *filosóficos* de modo significativo" ou "ler, *de modo filosófico*, textos de diferentes registros" (grifos meus), o que é vagamente associado, ao longo do texto dos *parâmetros*, a revelar a essência das coisas ou dos fenômenos por detrás das aparências. Este é um exemplo da dificuldade que encontramos numa certa visão canônica de texto e leitura em filosofia. Outro seria a *denegação* (no sentido da rejeição inconsciente e radical de algo que ameaça uma certa identidade "eurocêntrica" da filosofia; rejeição que é, simultaneamente, condição mesma para a manutenção dessa identidade) de autores e textos em função de gênero, nacionalidade, etnia, etc; por exemplo, o desprezo sistemático pela filosofia produzida fora dos eixos europeu e norteamericano, na América Latina, na África, etc.

a universidade é muitas vezes pensada como uma espécie de refúgio sagrado de resistência, de sobrevivência da cultura letrada.

Para preservar essa aura, temos estado cada vez mais obcecados com a questão da avaliação nas universidades. A avaliação é tida como o principal mecanismo para assegurar a qualidade daquilo que se faz na universidade e em todo o sistema de ensino. E, de fato, talvez não exista coisa mais fundamental e difícil do que avaliar. Parece que a sobrevivência da universidade depende de se encontrar mais e melhores métodos para avaliar: avaliar um curso, o professor, o aluno e quem pode ou não entrar na universidade. Do ponto de vista das relações entre a filosofia na universidade e a filosofia na escola, há uma série de tensões em torno dessa questão da sobrevivência da cultura letrada e de nossa capacidade para avaliá-la.

O primeiro ponto a avaliar costuma ser a obrigatoriedade da filosofia na escola. Por um lado, esta pode ser concebida como reforço na sobrevivência da própria filosofia universitária: quanto mais alunos do Ensino Médio tiverem contato com a filosofia, mais eles poderão se interessar por ingressar nos cursos de filosofia e mais preparados estarão para isso. Por outro lado, o ensino de filosofia no nível médio, mesmo aquele pensado como propedêutico para o ingresso na universidade, implica um outro tipo de relação com o texto, em tensão radical com a concepção "transcendente-sistemática" predominante entre os acadêmicos. Se é certo que a filosofia pode sobreviver na universidade, e o fez durante muito tempo, sem esse aporte numérico e crítico que tende a representar a presença da filosofia no Ensino Médio, esta sobrevivência é, obviamente, a de uma elite. Poderíamos suspeitar, portanto, que o que essa "novidade" (a filosofia na educação básica) põe em jogo é a própria sobrevivência da filosofia na cultura de modo geral, e ela nos convida a pensar não apenas essa *sua transmissão em larga escala*, mas a própria *transmissão escolar do saber*, isto é, a própria sobrevivência da cultura letrada como questão filosófica.

Começemos por uma pergunta das mais radicais: por que, afinal, a cultura letrada e o mundo ele mesmo tal como o conhecemos têm que sobreviver? Não é essa sobrevivência mesmo, em última instância, o que parece estar em jogo quando, recentemente, lutamos para que a filosofia retornasse às escolas, isto é, a importância da filosofia em meio à transmissão dos saberes e para a transformação da cultura? Mas não seria necessário pensar, com a mesma firmeza, no avesso dessa presença? Não podemos nos furtar a esse exercício avaliativo, o exercício filosófico radical de questionamento dessa presença. E se a presença da filosofia na escola — e já na universidade, como denunciavam Schopenhauer e Nietzsche — for *a morte da filosofia*? Mas de que morte estamos falando? E de que filosofia? Sabemos do que Schopenhauer e Nietzsche estavam falando, ainda que o tenhamos lido de modo displicente: morte do livre

pensar, de um pensamento que não se submeta a qualquer avaliação que não seja a sua própria; um pensar voltado, essencialmente, à vida, isto é, às questões mais fundamentais da nossa vida. Em que medida uma filosofia assim concebida pode sobreviver na escola? Em que medida nós podemos fazer da prática da filosofia na escola um exercício de pensamento radical? E quem somos esse "nós"?

Talvez não seja difícil reconhecer que um exercício de pensamento radical tem tudo a ver com a questão da preservação da cultura, na medida em que o aprendizado da filosofia (e tudo aquilo que ele promete em termos da formação para uma ação transformadora no mundo) é muito mais o aprendizado de uma relação afetiva com o saber do que o acúmulo de qualquer conhecimento de idéias e doutrinas. Mas seria preciso evitar alguns malentendidos. O primeiro equívoco é confundir "não se submeter a uma avaliação heterônoma" com uma concepção iluminista de autonomia. De certo modo, estamos o tempo todo sujeitos a avaliações heterônomas. Estar sujeito não é o mesmo que submeter-se, ainda que a raiz etimológica do termo "sujeito", na idade média, seja a relação de vassalagem. O problema está em como redefinimos esses termos. Queremos que nossos alunos sejam autônomos, mas não consideramos a atitude contraescolar como sendo uma atitude autônoma! A autonomia, para Kant, por exemplo, pressupunha a obediência à lei moral. Para Kant, autonomia só faz sentido se obedecemos a lei moral. Autonomia não significa pensar e fazer aquilo que se quer. E achamos que o aluno que se recusa a participar do jogo escolar está apenas fazendo aquilo que ele quer. Nós associamos, em geral, as causas da precariedade dos processos de ensino e aprendizado nas escolas à barbárie, e nos colocamos, nós, os professores, no lugar da autonomia e da responsabilidade. Um pensamento radical deveria desconfiar disso tudo, e por diversas razões.

(Antes de pensar nessas razões, há outra questão prévia importante acerca da sobrevivência da cultura e, particularmente, do papel da filosofia na escola no que diz respeito a essa sobrevivência. Existe uma concepção um tanto romântica, oposta a que antes associamos aos nomes de Schopenhauer e Nietzsche, de que a universidade é *o lugar de resistência*, da produção de um pensamento radical, que não tem compromisso com nenhuma finalidade estabelecida de modo heterônomo. Essa idéia tem raízes kantianas, ao menos no que diz respeito à filosofia. No *Conflito das faculdades*, Kant defende que a filosofia é uma faculdade inferior, porque está subordinada à busca da verdade e não pretende legislar sobre os assuntos do Estado. Sua responsabilidade reside em sua total liberdade de pensamento. Podemos fazer retroceder essa visão à *Metafísica* de Aristóteles, que define a filosofia como um saber inútil. Mas esse é o tipo de confusão que pode ser nefasta, não só porque não havia universidades na Grécia, mas porque, em Aristóteles, a "inutilidade" da filosofia está ligada ao fato de que ela está reservada apenas

àqueles que usufruem do ócio, *skholé*, tempo livre, de onde vem a nossa palavra "escola". Aristóteles define os saberes do ócio como aqueles que não visam nem ao prazer nem à necessidade. Isto é, a filosofia está reservada àqueles que têm tempo livre, que não precisam viver do suor do trabalho, assim como os que não estão apenas "se divertindo", e que, por isso, podem participar das decisões da pólis. Neste sentido, com significado e intenção bem diferentes dos de Kant, para Aristóteles, a inutilidade da filosofia diz respeito, diretamente, à participação política.

Com todas as ressalvas que podemos fazer a essa aproximação, me parece fundamental resgatar a identidade entre a inutilidade da filosofia e a política. Se a escola pode ser o lugar de exercício de um pensar radical é porque, nela, esse pensar não apenas procura estar livre de toda avaliação heterônoma, como implica, neste embate mesmo com a heteronomia, ensaiar novas formas de ação política.)

O horizonte do "fim da metafísica" é, sem dúvida, a principal razão pela qual devemos desconfiar de certas concepções de autonomia, do texto e da leitura "transcendentes-sistemáticos", assim como da autoidentificação salvífica da universidade e do professor como "guardiões da cultura" e "heróis da resistência". Vejamos.

### **3. O fim da metafísica**

Se, como queria Kant, o fim último da natureza humana seria subordinar nossa vontade ao caráter incondicional da moral, o que só pode se dar por ser o homem *essa finitude racional* que se eleva acima da experiência, não somos forçados a ver aí, em consonância com certas interpretações da filosofia kantiana, nenhuma essência própria do homem, mas antes o resultado de *uma ação*, da interação com uma natureza que nos escapa essencialmente em sua totalidade e sua finalidade última, interação que nos torna esse ser empírico-transcendental que nós somos. Assim, o fim (a realização) do homem é o fim (a morte) da metafísica, como término de uma busca que se revela ilusória e que, paradoxalmente, jamais chega ao fim, que sempre se renova, porque é mola propulsora de nossa auto-avaliação crítica. Isso nos leva a reafirmar a filosofia kantiana como momento fundamental da tradição terapêutica do ceticismo diante das ilusões da razão.

Entendido neste sentido, o "fim da metafísica" é extremamente libertador. Se não temos mais nenhuma essência a expiar, se somos esse feixe de sensações atravessado e experiencialmente constituído pela linguagem (Kant diria "pelas categorias"), um pensar radical é um confronto contínuo de redescrições possíveis, do mundo e de nós mesmos. Desde este ponto

de vista, apresentar a tradição filosófica aos alunos, seus temas, autores, problemas é, sem dúvida, uma maneira (modesta, desconfiada, autocrítica) de garantir a sobrevivência da cultura e da própria metafísica, de concepções de sujeito, da história, do mundo. Mas esta sobrevivência, nós usualmente a queremos também como um antídoto à nossa autodestruição, um antídoto contra a barbárie. Em que medida ela seria, de fato, um tal antídoto? E *quem somos nós* que queremos uma vida menos estúpida, menos absurda e achamos que a aprendizagem da filosofia pode nos ajudar neste sentido? E o que de fato nós podemos? A presença da filosofia na escola, desde a perspectiva de um pensar radical, deveria ser um exercício de redescritção de nós mesmos, um enfrentamento radical de nossas vidas com um contínuo questionamento das idéias herdadas e, portanto, de qualquer terreno estável a partir do qual determinar nossas ações, incluindo a visão por demais simplista de que somos "guardiões da cultura", com a missão de levar a luz da razão ou do bom senso a jovens sempre em risco de caírem na barbárie, ou nela já totalmente imersos.

(Antes de tentar levar um pouco mais adiante essa idéia, vejamos uma primeira objeção possível: na escola, no Ensino Médio, dever-se-ia antes ajudar os alunos a organizarem seu repertório cognitivo e afetivo, oferecer ferramentas que os ajudem a se constituírem enquanto sujeitos capazes de fazer escolhas, etc. *Isso* já seria o auxílio escolar próprio para uma possível construção de um mundo melhor, seja lá o que tal coisa signifique, para além das disputas político-ideológicas.

Penso, imediatamente, em Hannah Arendt e suas teses sobre educação. Hannah Arendt tem uma concepção de educação que ela mesma chama de conservadora: nossa tarefa é a de conservar aquilo que acreditamos ser mais valioso no mundo já existente, preservando ao mesmo tempo o espaço para o surgimento do novo. Nesta perspectiva, não faria sentido propor um exercício de pensar radical, que seria uma proposta "construtivista", onde, segundo Arendt, a transmissão da cultura seria invadida pela política. Segundo Hannah Arendt, a política é o lugar de uma troca entre iguais, portanto inapropriada para as relações educativas, que se estabelecem entre desiguais, entre quem já está imerso neste mundo e quem o desconhece. O principal problema nessa tese, a meu ver, é que a própria Hannah Arendt analisou de modo minucioso o esfacelamento da fronteira entre o público e o privado a partir da modernidade e, portanto, a inadequação da concepção clássica, antiga, aristotélica, da política como uma relação entre iguais que visam o bem da pólis.

À perspectiva de Arendt, penso ser importante contrapor as idéias de Rancière. Não há nada de mal em apresentar aos alunos ferramentas que podem ajudá-los a se constituírem enquanto sujeitos capazes de fazer escolhas, etc. Mas a educação está atrevassada até a medula pela política. E a principal questão política da educação, como todos nós sabemos, é a questão da

igualdade. Para Rancière, a igualdade é quase sempre posta como um fim a ser alcançado, eternamente postergado, e raramente como uma premissa a ser verificada. É óbvio que o professor sabe muitas coisas que o aluno não sabe, mas o aluno sabe um tanto de outras coisas também. Ele não é uma tabula rasa. O fundamental é que, no que diz respeito às nossas capacidades cognitivas, à nossa inteligência, excetuando casos graves de lesões cerebrais, somos todos iguais. As chamadas "dificuldades de aprendizagem" têm a ver com uma série de fatores que não dizem respeito à inteligência, mas a condicionantes familiares, culturais, afetivos, sociais. Querer romper com esses condicionantes é colocar como premissa fundamental a igualdade das inteligências. Por outro lado, a perspectiva de Rancière coincide com a de Arendt no que diz respeito à crítica a qualquer proselitismo político. Ninguém emancipa ninguém, insiste Rancière. Quais as condições para que um coletivo de enunciação e prática política aconteça? Sejam quais forem, elas não são da ordem do esclarecimento, da explicação, da análise crítica, embora isso não implique, bem entendido, descartar esses elementos de nossa prática docente).

Saber quem somos e o que podemos ser: devemos tentar responder a essa questão tomando o "fim da metafísica" como horizonte concreto de nossa ação no mundo. O fim da metafísica é tanto o fim de todas as dicotomias rígidas entre essência e aparência como o fim da ilusão de um sujeito concebido como centro de legitimação da cultura. Como já afirmamos acima, o fim da metafísica implica um exercício contínuo de redescoberta de nós mesmos, um enfrentamento radical de nossas vidas com o questionamento das idéias herdadas e, portanto, de qualquer terreno estável a partir do qual determinar nossas ações. Quais as implicações disso para pensar concretamente o ensino de filosofia no Ensino Médio?

#### ***4. Morte, psicanálise e filosofia.***

Segundo Adorno, todo professor deveria ser psicanalisado, ter feito ou fazer psicanálise. Há, no âmbito da atividade docente, elementos inconscientes tão ou mais fundamentais do que nossa proposta pedagógica consciente, qualquer que ela seja. Sabemos que, para Freud, junto com a psicanálise e a política, educar é uma tarefa impossível. Isto é, psicanalisar, governar e educar são tarefas que lidam com o impossível. Pensar a possibilidade de educar, assim como de psicanalisar e governar, é pensar como é possível "lidar com o impossível" (ver Rouzel, 2003).

A filosofia não deixa de ser, também, uma arte do impossível. O exercício da razão, na filosofia, se volta sempre sobre o limite do pensável. E esse talvez seja o centro de toda a dificuldade que os alunos enfrentam com o ensino de filosofia: a filosofia não é mais ou menos

difícil do que qualquer outra matéria escolar, mas ela lida com problemas que parecem (*e são!*) "impossíveis". Platão e Aristóteles colocaram o *thauma*, o espanto ou a admiração, como origem e condição do filosofar. Trata-se do admirar-se com o ser, com o fato de que as coisas são; ou, para falar com Heidegger, do admirar-se que é próprio deste ser-aí que nós somos, este ser que não é um mero ente entre outros, porque "se sabe" finito. Como lidamos com a indiferença de muitos alunos a esse "espanto", a essa admiração que parece ser condição necessária para a aprendizagem filosófica?

A atitude que parece mais comum é a de atribuir o embotamento do espírito ao embotamento da cultura. A massa está alienada, perdida numa espécie de shopping center nihilista, inteiramente imersa no consumismo hedonista, na consciência radical de que a vida vale cada vez menos e de que não temos tempo a perder, seja para sobreviver com um pouco mais de dignidade, seja para gozar a existência. Uma outra atitude seria a de considerar natural que a atenção para com o espanto, que deveria dar lugar a uma atitude questionadora, filosofante, seja mesmo privilégio de poucos. Há muito o que pensar sobre essas duas perspectivas, mas é preciso indicar uma terceira: a hipótese de que essa indiferença é antes uma *resistência* à filosofia, tal como há uma resistência no processo psicanalítico.

A resistência à filosofia não é de ordem consciente. Ela não pode ser traduzida por frases como "o aluno não quer pensar", e ele não quereria pensar porque isso significaria, evidentemente, esforço e ameaça ao seu equilíbrio psíquico, ao conforto de sua alienação. Não se trata de negar a alienação, a banalização ou a infantilização da cultura (embora seja preciso criticar radicalmente muitas de suas leituras mistificadoras e catastrofistas), mas este tipo de tradução é, quase sempre, da ordem da consciência e me parece que o fundamental na resistência à filosofia, à "tonalidade afetiva" própria ao filosofar, para falar com Heidegger, não é da ordem da consciência.

Evidentemente, a finitude é a dimensão fundamental do *thauma*. O ser e o não-ser. Mas, ao longo da história da filosofia, o não-ser foi pensado, quase que exclusivamente, na esteira de Parmênides, como o impensável ou como o negativo, limite do ser. Nietzsche, Freud e Heidegger foram pensadores que desenvolveram uma conceituação do não-ser como um impossível que nos constitui. A julgar pela tese central da psicanálise sobre instinto de morte, esta não é somente (*ou não é nunca*) um acontecimento pontual, aquele em que, um dia, deixaremos de ser. Há muitas espécies de morte ao longo da vida, desejadas, temidas, vividas com dor, desprazer, mas também com prazer. E uma das mais terríveis costuma ser a que se vive num relacionamento amoroso. O que esse "amor ao saber", que é a filosofia, tem a ver com o amor *tout court*? Que grandes ou pequenas mortes nos reserva a filosofia?

### 5. A morte e o amor do amor ao saber

O amordesse *amor ao saber* que é "a filosofia", o que sabemos sobre ele? Por que o cultivamos? Ou, antes, por que o apego a essa "velha", "originária", definição de filosofia? Em que medida nossa prática filosófica é, realmente, uma prática de *amor ao saber*? Que tipo de amor é esse? Trata-se de uma metáfora? E que espécie de saber é esse que nós amamos? Sabemos alguma coisa acerca desse objeto, o saber, com relação ao qual pressupomos poder estabelecer uma relação de amor? É preciso saber algo acerca desse "objeto", do saber ele mesmo, para saber que tipo de relação amorosa é essa que supostamente estabelecemos com ele? Ou amamos o saber *apesar* de tudo aquilo que sabemos, como se o saber que amamos nunca estivesse aí para ser amado, como se amar o saber pressupusesse, paradoxalmente, o não-saber como condição?

Alguém, um texto, *se afirma, se declara* no âmbito da filosofia; ele passa a girar em direção a isso que seria um "amor ao saber", num movimento sempre oblíquo, cheio de desvios e dissimulações (por exemplo, ele pressupõe um interlocutor, o que já não é óbvio. Esse interlocutor, é ele um cúmplice, uma testemunha dessa declaração de amor, o seu destinatário, um concorrente, ou tudo isso ao mesmo tempo?). Essa *declaração de amor ao saber* é muitas vezes tímida, envergonhada, sobretudo entre nós, nos trópicos, que somos sempre muito apaixonados, muito afetivos, mas que, diante da filosofia, para falar em nome dela, nos tornamos muito sérios, demasiadamente respeitosos. Entre nós, é de bom tom identificar-se com a figura do professor de filosofia, o que, no mais das vezes, esconde uma estranha falsa modéstia. Isto é, acha-se mais fácil, menos pretensioso, assumir a posição de alguém que "professa" a filosofia, que acredita poder ensinar o amor ao saber, ou a como amar o saber, do que assumir a posição do filósofo, isto é, assumir, de modo talvez bem mais modesto, tateante, inseguro, apenas amar o saber, com toda a vacilação e os erros que o amor comporta. O tom professoral e a seriedade aparecem sempre como álibis para falar em nome desse amor ao saber que é a filosofia.

Seguindo o conceito kantiano de filosofia, aprender a filosofar pressupõe o desconhecimento do que seja a filosofia. Esquema banal, aplicado à própria filosofia, de uma hipótese sobre o aprendizado, à qual Sócrates se contrapõe no Teeteto: é porque não sei o que é a filosofia que me ponho a filosofar, a aprender a filosofar. Mas a natureza paradoxal desta hipótese não é, verdadeiramente, nada banal. Ela implica que a filosofia pode estar totalmente ausente dela mesma: só podemos exercitá-la, amar o saber, sem que o amor ao saber esteja, de fato, presente. Esse paradoxo, com efeito, é essencial ao caráter de promessa da definição

kantiana de filosofia, da possibilidade de um dia sabermos o que seja esse amor ao saber, de "igualarmos a cópia defeituosa no arquétipo" (arquétipo "bastante emaranhado pela sensibilidade", segundo Kant), possibilidade de acesso à sua idéia arquetípica, porque, precisamente, mesmo que aí chegássemos, seria impossível evitar a dúvida sobre se a estamos *sentindo*. É a sensibilidade, afinal, que emaranha tudo! A dúvida quanto a este *sentir*, ou *deste* sentir, é constitutiva à promessa, ela a acompanha em todos os seus momentos. Ela é a condição mesma da promessa. Paradoxo constitutivo do amor, de todo amor, e não apenas do amor ao saber: apenas podemos ter certeza, uma certeza emaranhada, sensível, de que existe amor quando não paramos para pensar *nele*, quando *a questão da certeza* não se apresenta, quando nenhuma promessa é necessária. Amar *não* se aprende amando. Amar não se aprende. Não há nenhuma certeza que eu possa ter sobre o amor (e sobre a filosofia) que me ajude a amar (a aprender a filosofar).<sup>3</sup>

No coração deste paradoxo encontra-se uma estrutura ao mesmo tempo muito simples e complexa, constitutiva de todo e qualquer texto ou *escritura* num sentido amplo: o amor é sempre relação de alteridade, dirige-se sempre a um destinatário, um objeto-sujeito, com relação ao qual estamos sempre, invariavelmente, mais ou menos inseguros. O amor está sempre em relação com a *(im)possibilidade* da reciprocidade.

Mas as narrativas do "amor ao saber" que nos foram deixadas como herança, as quais podemos querer corresponder, Kant as compara ainda a *vermes*, sistemas mal formados por uma equívoca confluência de conceitos coletados, ou a ruínas sobre as quais deveríamos poder projetar uma arquetônica.<sup>4</sup> Duas fortes imagens para esse nosso ofício de amantes: a do cozeiro de corpos em decomposição e a do arquiteto que precisa encontrar uma estrutura a partir de ruínas. E quem disse que estamos à altura dessas tarefas? Quem poderia *amar* essas tarefas, nelas se reconhecer ou reconhecê-las como um convite amoroso, um *amor de cemitérios e ruínas*, de destinação incerta, *destinerrância*, repleto de assombrações, de fantasmas? Esse limite da morte

<sup>3</sup>Essa concepção parece oposta àquela de Aristóteles, que Derrida analisa em *Politiques de l'amitié*, onde o amar da amizade (*philia*) pressupõe sabê-lo, sempre desde uma perspectiva da superioridade da atividade sobre a passividade. Mas a distinção a que fomos levados, entre uma certeza emaranhada do sentir e a promessa vacilante, reflexiva, do amor talvez possa ser pensada sob o mesmo registro da distinção entre atividade e passividade. "Il est possible d'être aimé (voix passive) *sans le savoir*, mais il est impossible d'aimer (voix active) *sans le savoir*. La science ou la conscience de soi se sait *a priori* comprise, comprise et *engagée* dans l'amitié de *qui aime*, à *savoir* dans l'ami, mais elle ne l'est plus ou ne l'est pas encore du côté de qui *est aimé*. L'ami, c'est celui qui aime avant d'être celui qu'on aime : celui qui aime avant d'être l'être-aimé, et peut-être (mais c'est autre chose, même si la conséquence est bonne) celui qui aime avant d'être aimé." (DERRIDA, 1994, p.25).

<sup>4</sup> "Qual vermes, os sistemas [do conhecimento humano, a filosofia aí incluída] parecem ter sido formados, inicialmente de forma mutilada e com o tempo completamente, por uma *generatio aequivoca* a partir da simples confluência de conceitos coletados. Apesar disso, todos possuíam, como um germe originário, o seu esquema na razão, a qual simplesmente se desenvolve. Consequentemente, não só cada sistema está por si articulado segundo uma idéia, mas também todos estão por sua vez unidos finalisticamente entre si, como membros de um todo, num sistema do conhecimento humano; isto admite, pois, uma arquetônica de todo o saber humano que nos tempos de hoje, em que ou já se coligiu material suficiente ou é possível obtê-lo das ruínas dos velhos edifícios desmoronados, não só seria possível, mas também não se revelaria tão difícil assim." (KANT, 1987-88)

como o horizonte do amor, o encontramos também, por exemplo, em *Políticas da amizade*, quando Derrida explora a concepção aristotélica do amor:

Se fossemos fiés aqui às categorias de sujeito e objeto, diríamos nesta lógica que a amizade (*philia*) é acessível ao seu sujeito, que pensa e vive, não ao seu objeto, que pode ser amado ou amável sem se relacionar de nenhuma maneira com o sentimento do qual ele é precisamente o objeto. E se dizemos "pensar e viver", é porque (...) a vida, o sopro, a alma se encontram sempre e necessariamente do lado do amante ou do amar, enquanto que o ser-amado do amável pode ser sem vida, ele pode pertencer ao reino do não-vivo, do não-psíquico ou do "sem alma" (*en apsiúkhó* [Ética a Eudemo, 1237a 35-40]). Não se pode amar sem viver e sem saber que se ama, mas pode-se ainda amar o morto ou inanimado que portanto nada sabe. É mesmo frente à possibilidade de amar o morto que uma certa amância vem se decidir (DERRIDA, 1994, pp.26-27)<sup>5</sup>

Quando morre um filósofo, costuma-se dizer que ele dedicou toda sua vida à filosofia, a amar o saber. Impossível, dir-se-ia, não reconhecer aqui algum tipo de amor e, em maior ou menor medida, tudo o que o amor (e de um modo que só ele) parece implicar: abnegação, entrega, desejo, encontros, desencontros, desespero, prazeres, decepções. Mas dizer isso é não dizer nada, é não saber nada sobre esse amor: a quem ele estava destinado? A nós, que o reconhecemos? Somos nós os seus destinatários? E somos capazes de responder a ele? Em que medida esse amor, para estar vivo, necessita de nossa resposta, da reciprocidade, de uma *partilha*, de nossa correspondência ela também amorosa?

Numa passagem do filme realizado por Amy Koffman e Kirb Dick, Derrida é surpreendido pelo convite para falar do amor. Ele responde não ser capaz de improvisar sobre "o amor em geral". Amy Koffman insiste sobre a importância do amor para a filosofia e Derrida reage dizendo que esse tema apenas lhe desperta clichês, mas procura, afinal, improvisar alguma coisa a partir da distinção entre o que (*quoi*) e quem (*qui*).

O amor é amor por alguém (*de quelqu'un*) ou por alguma coisa (*de quelque chose*)? (...) Amo alguém pela singularidade absoluta que esse alguém é (...), ou amo antes suas qualidades: sua beleza, sua inteligência...? (...) A primeira questão da filosofia é "o que é o ser", *tí es tí*. A filosofia começou pela questão a respeito da essência da vida. (...) a questão do ser divide-se, aqui, já, entre o que e quem.

A metafísica e o amor estão marcados por uma indecidibilidade entre quem e o que, o ser como a propriedade mais geral, universal, dos entes, dos particulares, como uma não-propriedade, como "a singularidade absoluta" para além dos particulares e das propriedades. O que significa dizer que a filosofia pensada como questão do ser está dividida entre uma

<sup>5</sup>Sobre o neologismo "amância": "Il a au moins la figure de l'autre. La nécessaire *conséquence* de cette étrange configuration donne à penser. Au-delà de toute frontière ultérieure entre l'amour et l'amitié, mais aussi entre la voix passive et la voix active, entre l'aimer ou l'être-aimé, il y va de l' *aimance*. [nota: dans le séminaire dont je m'inspire ici, j'avais cru ce mot d' *aimance* indispensable pour nommer une troisième ou première voix, dite moyenne, au-delà ou en deçà de l'aimer (d'amitié ou d'amour), de l'activité et de la passivité, de la décision et de la passion." (DERRIDA, 1994, p. 23).

singularidade absoluta e as propriedades? As propriedades são aquilo que acreditamos compartilhável, transferível, etc. As propriedades são "qualidades móveis", que fazem do amor uma coisa vacilante, instável e são responsáveis por sua destruição: "eu acreditava que você fosse x ou y, mas agora vejo que você não é nada disso". Ora, essa destruição é a condição mesma para o surgimento de uma singularidade absoluta, o "quem" para além de todo "o que". Mas seria possível amar alguém independente de que ele seja isso ou aquilo? É possível *pensar* uma singularidade absoluta? É possível *amar* uma singularidade absoluta? E toda filosofia, todo amor ao saber, não seria senão essa expectativa de um encontro com uma singularidade absoluta, para além (ou na dinâmica) de todo o narcisismo que se enconde nos malabarismos da inteligência, na satisfação por se acreditar digno das alturas de um pensamento, de ver-se no papel de seu porta-voz privilegiado?

Como pensar essa *partilha*? O que ou quem se com-partilha? Seja como for, partilhar o amor, partilhar a filosofia, é fazer *revivê-la*, é a sua *sobrevida*, uma *sobrevivência* do amor. Pensando a amizade, Derrida explora dois aspectos dessa sobrevivência: a morte do amigo "carrega" minha própria morte e implica uma temporalidade paradoxal.

Sobreviver é, portanto, ao mesmo tempo, a essência, a origem e a possibilidade, a condição de possibilidade da amizade, é o ato enlutado do amante. Este tempo do sobreviver dá assim o tempo da amizade. Mas um tal tempo se dá ao se retirar. *Ele só chega se apagando*. Ele se livra e se subtrai duas vezes e segundo duas modalidades, (...) em dois tempos tanto incompatíveis quanto indissociáveis: a firme ou estável constância de uma parte e, de outra parte, o recomeço, a renovação, a repetição indefinida do instante inaugural, sempre *novamente*, de novo, o novo na reiteração. (DERRIDA, 1994, p.31).

É preciso pensar essas idéias para além de toda a metafóricidade. O amor, como já o disse de inúmeras maneiras Derrida, reativa todos os paradoxos da presença. O amor não seria, precisamente, um outro nome para o rastro?

...o rastro que chega apenas para apagar a si mesmo / que chega apenas apagando-se a si mesmo [ou *porque* apaga-se a si mesmo], além da alternativa da presença e da ausência. Saber isso não é somente difícil, é impossível, e certamente não porque sempre há mais para saber, mas porque isso não é da ordem do saber. (DERRIDA, 1991, p. 400)

## 6. Epílogos

Esse texto quer apenas chamar a atenção para algumas questões que me parecem prioritárias no que diz respeito ao ensino de filosofia no Ensino Médio, questões que estão radicalmente relacionadas e aguardam um tratamento mais sistemático: nossas concepções e

práticas de filosofia e de leitura filosófica guardam uma íntima relação com nossas concepções e vivências do amor e da morte. O ensino de filosofia é, sem dúvida, "a transmissão de um saber" e não um exercício improvisado de pensamento. Mas o sentido dessa transmissão, na medida em que nos perguntamos sobre as condições do aprendizado, do nosso aprendizado e do aprendizado do aluno, tem tanto a ver com a sobrevivência quanto com a morte, ou com a morte como condição para a sobrevivência desse "amor ao saber" em nome do qual estabelecemos nosso "diálogo com os mortos", o diálogo com os textos filosóficos. Pensar sobre a responsabilidade desse diálogo, assumir essa responsabilidade enquanto "professor" de filosofia, ou enquanto filósofos, exige enfrentar os paradoxos que nos proibem de nos satisfazermos com qualquer crença estável acerca do nosso papel, de nossos métodos e concepções de leitura, do texto e da finalidade do nosso ensino. Até porque esta não é uma mera questão de crença.

### Bibliografia

Arendt, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Derrida, Jacques. **Politiques de l'amitié**, Paris: Galilée, 1994.

Derrida, Jacques, "*Pour l'amour de Lacan*," in N. Avtonomova et al. (eds), **Lacan avec les philosophes**, Paris: Albin Michel, 1991.

Kant, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**, trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger, 3a. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.

Rancière, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Rouzel, J. (2003). "Educador: uma profissão impossível". In **Psychanalyse et travail social**. Disponível na web em <http://www.psychasoc.com/Textes/Educador-uma-profissao-impossivel-texte-en-portuguais>