

DERRIDA E O ATO DE ENSINAR: A ECONOMIA DO APAGAMENTO¹

DERRIDA ON TEACHING: THE ECONOMY OF ERASURE

Charles Bingham*

Tradução de Jason Carreiro**

RESUMO

Este artigo explora a hipótese de Derrida de que o ato de ensinar é um processo de desconstrução. Para explorar tal hipótese, o conceito derridiano de “apagamento” será analisado. Utilizando este conceito, o presente artigo examinará dois aspectos importantes do ensino: o nome que os professores estabelecem para si mesmos, e ensinar contra o poder social, de uma perspectiva (orientada pelo apagamento) do filósofo. Finalmente, este artigo pretende confirmar a hipótese de Derrida, de que o ato de ensinar é mesmo uma prática desconstrutiva.

PALAVRAS-CHAVE: Derrida; Desconstrução; Filosofia da Linguagem; Ensino; Pedagogia crítica; Fenomenologia do nome; Nietzsche

¹Este texto foi gentilmente cedido e a tradução autorizada pelo autor, Dr. Charles Wayne Bingham, para publicação na *Sapere Aude*. O texto foi originalmente escrito em inglês sob o título *Derrida on Teaching: The economy of erasure* (2007), e publicado na revista internacional *Studies in Philosophy of Education*.

* Charles Bingham é professor titular de Filosofia da Educação na *Simon Fraser University*, no Canadá. Seu trabalho centra-se nos fundamentos filosóficos da educação e do currículo, além de desenvolver pesquisa em multiculturalismo, filosofia da linguagem e problemas sociais na educação. Suas principais obras são: *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (2010), *Authority is relational: rethinking educational empowerment* (2008), *No education without relation* (2004) e *Schools of recognition: identity politics and classroom practices* (2001). Email: cwb@sfu.ca.

** Jason Carreiro é doutorando em Filosofia da Educação na *Simon Fraser University*, no Canadá, sob orientação do Dr. Charles Bingham. É moderador do *Café filosófico* no principal campus da *SFU*, e é também professor de Problemas sociais na educação, Problemas filosóficos na construção do currículo, Desenvolvimento curricular: teoria e prática, e Literatura infantil. Publicou dois livros de ficção filosófica: *Os pequenos deuses da trapaça* (2010) e *Eram os deuses escritores?* (2004) e traduziu para o inglês o romance *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo Krause (UERJ), publicado em inglês como *The Hill of Truth* (2013). Email: jcarreir@sfu.ca

ABSTRACT

This article explores Derrida's claim that teaching is a deconstructive process. In order to explore this claim, the Derridean concept of "erasure" is explored. Using the concept of erasure, this article examines two important aspects of teaching: the name that teachers establish for themselves, and, teaching against social power from a Derridean (erasure-oriented) perspective. Ultimately, the paper confirms Derrida's claim that teaching is indeed a deconstructive practice.

KEYWORDS: Derrida; Deconstruction; Philosophy of language; Teaching; Critical pedagogy; Phenomenology of the name; Nietzsche

1. Introdução

Jacques Derrida certa vez disse que a desconstrução pertence à estrutura do ato de ensinar. Em suas palavras, "Desconstrução – ou pelo menos o que propus sob o seu nome, que é de fato tão bom quanto outro nome qualquer, mas não melhor – tem então, em princípio, sempre dado conta da instrumentação e funcionamento do ato de ensinar, de modo geral..." (DERRIDA, 2002, p.73). Essas são palavras corajosas e notáveis. Elas nos fazem pensar o que será que há sobre o ensino, que possui tanto em comum com o *corpus* central da obra de Derrida, com o seu projeto geral de desconstrução².

Neste ensaio irei explorar a teoria derridiana, cujo ato de ensinar relaciona-se diretamente com a desconstrução. De modo particular, irei focar em um aspecto do ensino que ele chamou de "economia do apagamento" (DERRIDA, 2002, p.91). Como veremos a seguir, a economia do apagamento é central para a teoria da educação de Derrida, e é também fundamental para compreendermos as conexões a serem feitas entre o projeto de desconstrução e sua contribuição específica para os estudos em pedagogia. Usando a economia do apagamento como princípio organizador primário para o conceito Derridiano de ensino, podemos então explorar os diversos aspectos do ensino os quais a obra de

² Embora haja um corpo teórico emergente que centra-se nas ramificações educacionais do pensamento de Derrida, não se encontra uma exploração semiótica detalhada o suficiente acerca de como Derrida vê o ensino. Por favor, veja os seguintes importantes textos que falam sobre o ensino na obra de Derrida, mas não oferecem uma visão específica, inerentemente desconstrutiva, que eu pretendo oferecer neste ensaio: Biesta and Egéa-Kuehne (2001), Trifonas (2004), Peim (2005), Gregoriou (1995), Miedma and Biesta (2004), Bingham (2001), Edgoose (2006), Egéa-Kuehne (2006), Biesta (2006).

Derrida esclarece. Neste ensaio, irei explorar dois temas oriundos do trabalho de desconstrução do ato de ensinar do filósofo: o fenômeno do nome do professor, e a contribuição de Derrida à pedagogia crítica. Cada um destes temas irão ser informados por referências à sua noção de economia do apagamento.

2. Fundamentos da desconstrução

Se ensinar está mesmo, como diz Derrida, diretamente ligado à desconstrução, devo, antes de tudo, refazer alguns dos *insights* do pensador acerca da desconstrução. Como é sabido, o trabalho inicial de Derrida era profundamente enraizado numa desconstrução da filosofia da linguagem. Seu projeto se ocupava em pôr fim à pressuposição comum da linguística, onde a palavra escrita origina-se da palavra falada (DERRIDA, 1976). O seu trabalho demonstrava como a palavra escrita e falada são, na verdade, relacionadas por simbiose, elas se alimentam uma da outra. E de modo ainda mais específico, o seu trabalho se ocupou em desconstruir a palavra escrita *per se*, e a palavra falada *per se*. Este segundo nível da desconstrução, este segundo nível de desmascaramento, de problematização, significou a desconstrução do signo em si mesmo. Enquanto este segundo objetivo da desconstrução, a problematização do signo, é bem conhecido, vale a pena repetir as suas premissas básicas no intuito de preparar o terreno para compreendermos os *insights* de Derrida acerca da educação. De uma análise derridiana do signo desconstruído, podemos então prosseguir no intento de analisarmos a sua idéia fundamental de “apagamento”, que informa o ato de ensinar.

A desconstrução do signo, de acordo com Derrida, força a distinção linguística entre o significante e o significado até o ponto em que esta distinção mesma torna-se problemática. Seguindo a terminologia dos linguistas estruturalistas, o signo é composto de duas partes principais, o significado e o significante (SAUSSURE, 1983). A palavra “mesa”, por exemplo, é um signo composto por uma palavra em si mesma, que é o “significado”; e o significado da palavra, o “significante”. Quando uma pessoa diz “aquela mesa”, ela está usando o significado “mesa” para denotar um significante específico, uma

mesa específica. Obviamente, Ferdinand de Saussure já havia identificado o quão escorregadia é a relação entre significante e significado. Antes de Derrida, ele já havia observado que o significado possui sentido porque está em relação com outros significantes, ao invés de possuir um significado intrínseco dentro de si. Isto quer dizer: podemos entender o significado de “zenu” na frase seguinte, mesmo sem saber de antemão o que um “zenu” de fato é: todos sentamos para jantar no “zenu”. Pode-se facilmente adivinhar o que “zenu” significa, por causa de sua relação com os outros significados na frase. Neste sentido, há um certo aspecto escorregadio quando pensamos a relação entre significado e significante. Esta relação é contextual, ao invés de intrínseca. Um significado particular não pode ser mapeado em relação a um significante em particular, de modo constante e imutável.

Mas o projeto de Derrida, de desconstrução do signo, vai além de simplesmente apontar que o sentido do significante estabelece-se em relação a outros significantes. O movimento mesmo, de significado para significante, de palavra para sentido, precisa ser posta em questão. O que acontece quando dizemos que uma palavra significa um sentido? O que ocorre quando pensamos que podemos utilizar uma palavra para sustentarmos, de maneira firme e clara, um sentido específico? O que acontece, dentro do mecanismo do signo, que nos faz assumir que a relação entre “zenu” e a mesa é, de alguma forma, simples? Uma vez que tenhamos “descoberto” o que “zenu” significa, porque estamos tão certos de que a palavra possui um significado tão óbvio? A desconstrução do signo, teoria de Derrida, faz exatamente esta pergunta. Ferdinand de Saussure questionou o signo de maneira horizontal, demonstrando o quão escorregadio o significante é em relação a outros significantes. Derrida questiona o par (significante-significado) de maneira vertical. Ele interroga no intuito de descobrir se significar o significante é realmente o que o significado faz.

Este questionamento vertical é guiado por sua famosa hipótese da *différance*. Para Derrida, o significado possui uma relação tumultuosa com o significante. O significado faz mais do que simplesmente significar. De modo estrito, o significado faz duas coisas mais: quando um significado está em posição de atribuir sentido, ele defere o sentido mesmo que ele deveria dar. Isto quer dizer que, quando a palavra “mesa” é utilizada para significar um pedaço de madeira em que as pessoas se sentam para jantar, a palavra mesa defere o

significado do pedaço de madeira até o limite onde o significante intervém em favor da mesa, mas não é, precisamente, a mesa mesma. Deste modo, a linguagem sempre põe o sentido daquilo que ela tenta expressar a uma certa distância, removida. A linguagem serve para atribuir sentido, mesmo quando se assume que a linguagem dá sentido.

Consideremos agora um termo um pouco mais socialmente construído: homem. Quando uso a palavra “homem” para me referir a alguém, não é simplesmente o fato de que ao dizer “homem” numa sentença em referência àquela pessoa – não é simplesmente o fato que atribuí um sentido preciso ao gênero daquela pessoa ao proferir a palavra. Ao dizer “homem” em referência a alguém, o que fiz foi reificar o gênero da pessoa em relação a quaisquer estereótipos incorporados naquelas cinco letras (homem). Ao dizer “homem”, não descrevi o gênero da pessoa, mas me abstive de descrevê-lo. Deferi o significado do seu gênero, esquivando-me através de um significante expresso pelo estereótipo. O ato de deferimento é o primeiro sentido da *differance*.

Um significado *defer* sentido ao mesmo tempo em que ele normalmente (assume-se) *confere* sentido. Utilizemos novamente o exemplo da mesa. Quando digo “mesa” para referir a determinado tipo de madeira, o uso do significado “mesa” depende necessariamente de um contexto específico em que o significado é utilizado. A palavra mesa irá indicar uma mesa específica. Irá indicar *esta* ou *aquela* mesa, ou irá indicar uma mesa que eu ou meu interlocutor imaginamos. De todo modo, quando digo “mesa” sempre haverá um significado que é específico ao contexto em que a palavra mesa foi dita. A elocução de uma palavra acontece em um contexto específico, em um tempo específico, com referência a uma série de circunstâncias específicas. O contexto específico de uma elocução faz o sentido do significado ser diferente de todos os demais usos do mesmo significado. É desta maneira que a linguagem serve para *deferir* um sentido ao mesmo tempo em que ela (assume-se) *confere* sentido. Cada novo uso de um significado irá diferir, pelo menos até certo limite, de todo uso passado do mesmo significado. Isto torna-se ainda mais claro quando um significado em relação a seres humanos, como “mulher”, é utilizado. Ainda mais do que uma mesa, que é produzida em massa, cada mulher é diferente da outra. Mas ainda usamos o significado “mulher” para, não obstante, nos referirmos a uma mulher particular, única. Mesmo considerando que o significado “mulher” confere sentido efetivo para esta mulher em específico, ele atribui um sentido que é diferente de todos os outros

sentidos possíveis. Desta maneira, o significado difere e defere. A famosa noção Derridiana de *differance* denota este movimento duplo, esta verticalidade escorregadia, do par significado-significante.

A noção de *differance* de Derrida é certamente ponto de partida para o seu projeto de desconstrução. De várias maneiras, grande parte da escrita de Derrida pode ser ligada à *differance*, à verticalização escorregadia da linguagem. Mas o objetivo deste ensaio não é provar estas conexões. O objetivo é demonstrar apenas uma delas: a conexão entre a *differance* e as teorias derridianas acerca do ato de ensinar. Como disse anteriormente, Derrida afirmou que a desconstrução tem “sempre se ocupado do aparato e funcionamento do ensino de modo geral” (DERRIDA, 2002, p.73). Estou simplesmente tentando demonstrar o que Derrida quer dizer com esta afirmação. Como é que a desconstrução, ainda mais especificamente, como é que a *differance* se ocupa do ensino? O que é que pertence ao deferimento e diferimento da linguagem que se conecta ao ato de ensinar? Para responder a essas questões, volto-me para a hipótese derridiana de que o ato de ensinar pertence a uma “economia do apagamento”.

3. O ensino e a noção de *apagamento*

Em 1974, em palestra na *Graph, o Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique*, Derrida descreveu o fenômeno do ensino como uma prática onde o mestre é chamado a apagar a si próprio para tornar-se porta-voz de qualquer conteúdo a ser ministrado. Ou antes, deveríamos dizer que o mestre é *equivocadamente* chamado a apagar a si mesmo e se tornar tal porta-voz. É esta pressuposição de que um professor pode ser apagado que Derrida quer confrontar. Ele descreve a suposta habilidade do professor em se apagar da seguinte maneira:

Quando digo que proponho perguntas, finjo não dizer nada que seria uma hipótese. Finjo pousar ou propor algo que, no fundo, não iria pousar ou se colocar. (...) Esta suposta neutralidade, a não-dogmática aparência de uma questão que é feita sem parecer que se propõe a si mesma, é o que constitui o corpus do ensino (DERRIDA, 2002, p.89).

Como Derrida corretamente demonstra, há uma pressuposição profundamente enraizada de que professores podem, de alguma maneira, se retirarem do caminho e deixar textos, conceitos, idéias, narrativas etc. Falarem por si mesmas. Esta pressuposição do apagamento filtra todos os tipos de afirmações e questões que professores são capazes de fazer. O simples ato de fazer uma pergunta pedagógica é, como Derrida destaca, enraizado na plausibilidade do apagamento do mestre (BINGHAM, 2005).

Nesta mesma palestra, cujo título é “Onde um corpo de ensino começa”, Derrida conecta a questão do apagamento não somente ao micro-fenômeno da pedagogia pessoal, mas também às práticas institucionais do ensino universitário, onde o professor deve “apagar” os seus interesses de pesquisa se a sua pesquisa não informa o conteúdo daquilo que deve ser ensinado em sala de aula. Como Derrida destaca, professores são normalmente chamados a agir como se fossem tábulas rasas. Eu, como professor, sou frequentemente chamado a deixar um texto falar por si mesmo, sem que eu “interfira” em seu conteúdo. Mesmo que eu tenha organizado a minha própria pesquisa sobre o texto, tendo em consideração minha prática em sala de aula, pode-se assumir que não irei inserir a minha pesquisa no ensino “puro” do texto. Ou pelo menos, assume-se que não irei fazer tal coisa de modo forçado.

O relato de Derrida sobre o seu próprio apagamento é repleto de *insights*, e também é íntimo. (Sei que isto é verdade, com base na minha própria experiência como pesquisador e professor):

Tal dissociação é tão bem aceita e interiorizada em ambos os lados, que eu mesmo tenho sido capaz de abster-me quase que totalmente, no decorrer dos exercícios, e parcialmente, no decorrer dos seminários, de implicar o trabalho que faço em outro lugar, e que pode ser consultado em publicações. Eu ajo como se este trabalho não existisse, e somente aqueles que me lêem podem reconstruir a rede que, embora conciliada, é claro, reúne o meu ensino e os meus textos publicados. Tudo no seminário deve, em princípio, começar com um fictício ponto zero da minha relação com o público: como se fôssemos “totalmente iniciantes”, o tempo todo (DERRIDA, 2002, p.77).

O sistema universitário frequentemente chama os professores a ignorar a sua pesquisa e agir como se eles fossem iniciantes. E ainda mais, a prática do ensino em todos os níveis possui um certo mandato de apagamento. Aqui, pense sobre o professor de Física que deve ensinar iniciação à Física, como se a Física Quântica simplesmente não existisse.

Ou pense sobre o professor de primeira série que irá ler com seus alunos, com aparente contentamento, versos simples que rimam, mesmo que ele ou ela tenham gosto por complexos poemas em prosa. Como Derrida demonstra com clareza, o apagamento está inculcado no aparato do ensino em todos os níveis: “O corpo de ensino (exposto, veremos, como um não-corpo simulacro que reduz o corpo ensinado a um não-corpo, ou, inversamente, o que resulta no mesmo, um corpo reduzindo outro corpo a nada a não ser um corpo ou não-corpo, etc.) (DERRIDA, 2002, p.80).

4. Apagamento e o signo

Para Derrida, a economia do apagamento não é nada mais do que a economia do significado dando lugar ao significante. Quer dizer, o significado está em relação com o significante assim como o mestre está em relação com o que ensina. O professor age como significado, significando o conteúdo que ele ou ela são chamados a representar. Há então

...uma invariável estrutural no ato de ensinar. Ela origina-se na estrutura semiótica do ato, a interpretação prática da semiótica na relação pedagógica: a pedagogia oferece signos. O corpo de ensino produz (demonstra e põe adiante) signos ou, mais precisamente, significantes que supõem o conhecimento de um significado dado *a priori*. (DERRIDA, 2002, p.81)

É interessante observar o quão enfático Derrida é, no que diz respeito ao ensino, ao ponto de afirmar que há na pedagogia uma “invariante estrutural”. Isto é certamente um *non-sequitor* sendo preparado por alguém que tentou através do seu trabalho, expor uma des-estrutura das estruturas. Mas analisar este aspecto em detalhes seria um desvio muito grande para este ensaio. O que é significativo sobre a observação de Derrida é que ela conecta precisamente a prática do ensino a um sistema de representação, um sistema em que as ferramentas de desconstrução de Derrida possam ser aplicadas. A estrutura geral (se não invariável!) do ensino põe o professor na posição de distribuir significados. Como professores, nós entregamos significados que sustentam o que quer que seja ensinado.

E, é claro, se seguirmos a lógica do apagamento para dentro deste reino de significados e significantes, então, torna-se claro por que o professor e seus significados

precisam ser apagados. Para o conteúdo se tornar aparente para o estudante, o professor-como-significado deve se tornar uma janela transparente em relação ao conteúdo. O professor deve habilitar o estudante a ver o conteúdo claramente. O professor-como-significado deve ser apagado para que o conteúdo-como-significante possa ser visto por si próprio. Nas palavras de Derrida, “O corpo de ensino como *organon* da repetição é tão velho como o signo e possui a história do signo. Ele vive da crença num significante transcendental” (DERRIDA, 2002, p.81). Sob a economia do apagamento, o significado se mantém numa relação inversa ao significante. Isto quer dizer que o professor se mantém em relação inversa ao conteúdo. O papel do professor só se realiza no ponto em que ele ou ela se apaga, enquanto o papel do conteúdo só se realiza até o ponto em que ele se torna claramente visível para o estudante. Como Derrida diz acima, esta é precisamente uma reiteração da crença no significante transcendental. A crença de que o significado sempre triunfa se repete, quaisquer que sejam as palavras que utilizamos para representar o significado. Professores deveriam sair do caminho porque o significado do conteúdo triunfa acima de tudo.

5. *Différance* no ensino

Neste ponto do argumento, espero que esteja claro que a “invariável estrutural” do ato de ensinar, a economia do apagamento, estejam maduros o suficiente para uma análise em que utilizarei a *différance*. Se o professor significa, e o conteúdo é significante, então, de acordo com Derrida, a *différance* fará parte do jogo. Isto quer dizer que haverá uma verticalidade escorregadia entre o ensino e o conteúdo ensinado que é completamente ignorado pela suposta necessidade de apagamento. A equivocada pressuposição de que mestres podem ser apagados, que eles podem agir como janelas claras com vistas à seriedade inerente ao conteúdo – esta pressuposição equivocada desconsidera a escorregadia interação entre aquele-que-ensina e o significado do que-se-ensina. Desconsidera-se a *différance* das práticas linguísticas.

Quando um professor ensina, ele não pode simplesmente apontar para, ou significar algum conteúdo que já está ali, esperando para ser compreendido. Ao contrário, o professor irá deferir o conteúdo à medida que ensina, e irá diferir o conteúdo à medida que ensina. Isto irá ocorrer do mesmo modo como cada significado defere e difere o seu significado. Quando o professor ensina, ele irá deferir conteúdo representando-o de maneira reificada, de modo que requer que o estudante vá pelo desvio da representatividade do mestre, antes mesmo de chegar a um compromisso em relação ao conteúdo. Quando ensino fatos sobre a Segunda Guerra Mundial, estou na verdade criando um desvio reificante para os meus alunos seguirem, um desvio que adia o ensino dirigido por interesse próprio sobre a Segunda Grande Guerra, e que ao mesmo tempo torna a Segunda Guerra, supostamente, mais próxima do estudante. Este deferimento irá acontecer quer o mestre tente se retirar e sair do caminho ou não. A presença do mestre é uma presença que aponta, que sinaliza, quer o mestre queira apontar direções e sinalizar ou não. Mesmo que as aulas sobre a Segunda Grande Guerra não sejam lá didáticas, mas, ao invés, progressivas e (supostamente) inoportunas, ainda assim o nome mesmo – Segunda Guerra Mundial – dentro de um ambiente acadêmico, serve para deferir a Guerra. As aulas põem a Guerra num outro lugar, como algo que já foi estudado, como algo que é menos uma experiência do que um exercício acadêmico, um desvio em direção à vida real.

E o mestre irá diferir conteúdo também. Porque professores não estão, de fato, numa posição em que possam efetivamente serem apagados, é impossível que um professor seja capaz de oferecer uma lição que não mude o conteúdo daquela lição. Assim como o significante “homem” irá possuir um significado particular baseado no seu contexto particular, também o conteúdo da instrução do mestre (não importa o quão invariável e institucionalizadamente dirigido ele possa parecer) sempre possuirá uma particular influência nela, dependendo das circunstâncias da expressão do professor. Como Derrida diz, “Não há lugar neutro ou natural no ensino” (DERRIDA, 2002, p.81). De maneira interessante ele não faz tal afirmação no sentido Marxista, de que não há nada no lado de fora da ideologia. Ao invés disso ele quer que isto seja uma afirmação pós-semiótica, onde não haja um significado com efeito diferente no seu significado: não há professor que não possua efeito diferente no seu conteúdo. Quando um professor ensina a Segunda Guerra

Mundial, há o ato performativo de diferir³. O que uma pessoa diz possui contexto. Uma pessoa fala a partir de uma certa orientação. Uma pessoa possui certos aspectos do conteúdo que ela destaca. Uma pessoa escolhe o que destacar e o que omitir. Isto acontece mesmo se uma pessoa não é consciente da sua escolha. Há um contexto particular, único, para cada expressão do professor, porque a fala não é pré-programada. A fala passa a ser, quando da sua performance. Um professor significa o conteúdo em dado tempo e de maneira particular. Seu conteúdo difere e defere. Ensinar, como sinalizar, está sujeito à *différance*.

6. O apagamento e sua economia

Antes de mudarmos para outras implicações da economia do apagamento, há pelo menos dois aspectos mais que devemos considerar. Tendo dito que o mecanismo desconstrutivo da *différance* possui efeitos no ensino - e que por causa da *différance*, não pode haver um apagamento verdadeiro do professor -, nós ainda não destacamos o suficiente o caminho pelo qual o ensino é, para Derrida, paradigmático em relação ao gesto inteiro da desconstrução. Para dizer um pouco mais, basta olharmos para a palavra “economia”, na economia do apagamento. Explico.

Para Derrida, é verdade que o ato de ensinar jamais poderá ser, puramente, uma questão de apagamento. É verdade que o sonho do significante transcendental precisa ser refutado no terreno da educação e no reino da filosofia da linguagem. Porém, tal refutação não é o único tema dentro do projeto Derridiano de desconstrução do ato de ensinar. O outro tema diz respeito precisamente à noção de economia. Pois ainda que critiquemos a noção de apagamento do professor, devemos fazer tal crítica de dentro da economia do apagamento. A economia do apagamento nos oferece o que precisamos para a criticarmos. No ensino é impossível efetivamente se livrar do mito do apagamento, porque se fizéssemos isso, significaria que não estaríamos mais ensinando. Para ser professor deve

³ Aqui, refiro-me à idéia de performatividade de J.L. Austin, onde o sentido de performatividade é uma elocução que pode ser dita para estabelecer algo através de sua expressão, ao invés de simplesmente refletir um estado pré-existente das coisas. (AUSTIN, 1962)

haver um conteúdo a ser ensinado. E ainda, para nos aventurarmos a dizer que há um conteúdo a ser ensinado, estamos advogando uma certa quantidade de apagamento. Estamos propondo que há um conteúdo identificável lá fora, um conteúdo que é, pelo menos em certo sentido discernível, separado e independente do professor. Ser um professor, então, significa tomar parte na economia do apagamento pelo menos em certa medida. O paradoxo de ser professor, então, é que devo querer evitar a mim mesmo. Honrando o meu conteúdo, desonro a mim mesmo como professor. Honrando a mim como professor, ao invés de honrar o meu conteúdo, deixo de existir como professor desde que ele não seja alguém sem algo para ensinar.

Esta é precisamente a economia da desconstrução. Desconstrução sempre foi um projeto que depende dos textos mesmos que ela pretende criticar. Desconstrução sempre usa a moeda de uma economia do apagamento, porque a moeda de tal economia é a única que possui valor no reino da *différance*. A desconstrução precisa dos seus textos, mesmo quando sabe que estes textos vêm deslindados. Ela precisa dos textos canônicos que ela pretende des-canonizar. Da desconstrução, pode-se dizer, assim como pode-se dizer de um professor: honrando os meus textos, desonro a mim próprio como desconstrutivista. Honrando a mim como desconstrutivista ao invés de honrar meus textos, deixo de existir como tal, pois um desconstrutivista não é tal coisa, sem textos para desconstruir. Esta pode ser a razão que levou Derrida a afirmar que “A desconstrução (...) tem, em princípio, sempre se ocupado do aparato e funcionamento do ato de ensinar de modo geral” (DERRIDA, 2002, p.73).

E podemos considerar ainda outro aspecto da economia do apagamento, pois até mesmo ao entrar numa discussão sobre uma economia do apagamento pedagógica, o estudante estará fadado a ser apagado de maneira que é talvez inevitável e alucinatória. Pois enquanto não há ensino sem estudantes, e enquanto não há estudantes sem professores, a vigilância necessária que tende à anti-representação da desconstrução do professor-sendo-apagado, requer uma análise da relação entre o professor e o que ele ensina, que seria impossível sem a associação hermenêutica entre professor, o ensinado, e o aluno. É, afinal, o estudante que interpreta, que compreende, que é integral para ambos – o professor e o ensinado – assim como o professor é integral para o que ele ou ela ensina. É alucinatório postular uma economia do apagamento professoral, sem apontar na direção da

cumplicidade do estudante nesta economia. Percebo que é inevitável que isto, o meu próprio trabalho de desconstrução, para mergulhar completamente na economia pedagógica do apagamento, deve fazê-lo de modo que deve ser rigoroso o suficiente para excluir um elemento do seu rigor. Este seria assunto para outro ensaio, mas permita-me (simplesmente) apontar para esta ideia aqui: pode ser que, ao honrar a economia do apagamento na relação professor-aluno, haja internamente outra medida de apagamento que diz respeito ao estudante. Pode ser que a tendência em direção à relação professor-texto ponha a inevitável presença do estudante sob apagamento, do mesmo modo que o professor (supostamente) põe o texto sob apagamento. Mas este gesto em direção ao lugar do estudante em tal economia tripla deve permanecer, para os propósitos deste ensaio, inadequadamente admitido.

7. Nietzsche e o *apagamento* do nome

Nesta seção, gostaria de analisar outra das maiores contribuições de Derrida sobre pedagogia: a sua análise sobre as aulas de Nietzsche sobre educação. Mudando das palestras de Derrida na *Grep* para o seu ensaio acerca de *Sobre o futuro das nossas instituições de ensino* e *Ecce Homo*, de Nietzsche, é de se destacar as similaridades entre estes trabalhos, ou seja, o modo como Derrida parece ser consistente, pelo menos em seu pensamento durante os anos 70 e 80, durante as suas aulas sobre a economia do apagamento. Essas teorias sobre pedagogia-apagamento são tão consistentes que pode-se dizer que elas apontam para uma orientação geral em direção à pedagogia, no trabalho de Derrida. Desse modo, a ideia de que o ensino é, em si mesmo, um projeto de desconstrução, pode ser estendida. Ensinar não é somente estruturalmente similar ao gesto de desconstrução, mas o ato de ensinar também aparece explicitamente em grande quantidade no trabalho de Derrida. O trabalho tardio sobre Nietzsche operacionaliza a economia do apagamento até o ponto onde pode-se compreender o apagamento do professor como ausência do nome do professor, até mesmo como a morte do professor e do seu nome.

Derrida nos lembra que o nome do professor possui sua própria economia. O nome de um professor, digamos, o Sr. Smith, nunca é uma presença pura e simples. O nome Sr. Smith não é a mesma coisa que o professor, Sr. Smith. O nome sequer representa Sr. Smith, pelo menos não de maneira direta. Ao invés de representar, o nome de Sr. Smith, o professor, é uma entidade que pode ficar ao lado, mas do lado de fora, do Sr. Smith. O nome pode viver sem que Sr. Smith esteja lá. Pode representar os ensinamentos de Sr. Smith sem que os ensinamentos estejam lá. Pode existir quase independentemente de o Sr. Smith comparecer para ensinar seus alunos ou não. O nome de um professor, Sr. Smith, é um nome precisamente à medida em que ele faz o que todos os nomes próprios fazem: ele permite que uma espécie de substituto surja no lugar da pessoa a quem ele refere. O nome Sr. Smith toma o lugar da pessoa, permitindo àquela pessoa ser referida, ainda que ausente. Derrida traz esta reflexão sobre o nome próprio *per se* (e aqui, ainda não estou referindo ao nome do professor em particular):

(...) o nome próprio que, como você se lembra, não deve ser confundido com o portador e que, por sua estrutura, existe e é feito para existir sem o portador do nome. Então, todo nome é o nome de alguém que morreu, ou de uma pessoa viva, e podemos simplesmente viver sem ela. (DERRIDA, 1985, p.53)

Um nome então designa uma pessoa. Não é ainda uma pessoa, mas dá suporte para uma pessoa. Neste sentido, o nome desta pessoa está em uma relação representativa em relação à pessoa que “porta” aquele nome. Aqui, a palavra “porta” deve ser posta entre aspas porque uma pessoa, na verdade, não “porta” um nome no sentido coloquial em que se diz geralmente que uma pessoa “possui” um nome. É quase o oposto: o nome porta a pessoa ao invés de a pessoa representar o nome. Ou ainda, o nome próprio representa a pessoa, ao invés de a pessoa representar o nome.

E porque o nome é uma questão de representação, é também uma questão de *différance*. Antes de tudo, o nome difere: o nome difere a presença de uma pessoa até o ponto em que o nome dá sustenta e substitui uma pessoa que não está mais, ou ainda não está presente. Quando uma pessoa não está presente, o nome sustenta e aparece como desvio que nos leva àquela pessoa, mas somente em sua ausência. Quando há uma pessoa que morreu. Quando há uma pessoa que não está lá. Quando há uma pessoa que podemos “continuar a viver sem”. Quando a presença de uma pessoa precisa ser deferida, então o

nome é usado para sustentar o portador do nome. Um nome próprio “é feito para existir sem o portador do nome”.

E como seria de se esperar, o nome da pessoa pode ser ligada a um aspecto diferente da *différance*. Para reafirmar o ponto de Derrida, um nome não deve ser confundido com o portador do nome. Um nome difere da pessoa que é representada pelo nome. De fato, um nome pode ser um estereótipo para a pessoa que ela representa. Um nome pode se tornar maior ou menor do que a pessoa mesma. Um nome exagera a pessoa que ela representa, ou pode não fazer justiça a esta pessoa. Em todo caso, um nome jamais pode captar a essência da pessoa. Um nome é sempre menos dinâmico, menos volátil, menos maleável do que a pessoa que mora embaixo de suas enunciações. Aqui, podemos pensar sobre os diversos modos em que usamos a palavra “nome”: “Ela fez um bom nome para si própria”. “Não diga o nome do senhor em vão”. “Ele possui um bom nome na comunidade”. “Ela foi dado este nome em homenagem à mãe”. Nestes tipos de expressões, há um forte sentido em que o nome é distintamente diferente daquele que o carrega. Ele “difere”, de certo modo. Quando uma pessoa estabeleceu “um bom nome” para si próprio, é o seu nome que é bom, não necessariamente a pessoa *per se*. Quando se toma o nome de alguém em vão, é algo bem diferente de tomar a pessoa (ou Deus), em vão. E para ser “nomeado em homenagem” a alguém é algo bem diferente do que ser aquela pessoa. Em suma, um nome, como qualquer outro signo, difere e defere. Está sujeito à *différance*.

Mas retornemos ao nome do professor, o nome de Sr. Smith. Derrida nos lembra de que há uma especificidade pedagógica da *différance* pertinente ao nome do professor. Primeiro, o nome do professor permanece em relação representacional em relação ao professor mesmo. Desta maneira, “Sr. Smith” é como o nome de tantas outras pessoas, outros tantos não-professores. Mas porque Sr. Smith é um professor, o nome “Sr. Smith” significa algo mais complicado, também. “Sr. Smith” significa os ensinamentos de Sr. Smith, talvez ainda mais do que o nome representa o “verdadeiro” Sr. Smith (o que quer que seja que “real” signifique quando referimos a uma pessoa, como se uma pessoa tivesse uma identidade falsa, própria, por aí, que não fosse “real”). Neste sentido, são os ensinamentos do professor que estabelecem um nome para aquele professor. Quando paro para lembrar todos os meus professores, e Sr. Smith me vêm à mente; quando digo para alguém, “Oh, sim, lembro-me de Sr. Smith. Ele era um grande professor de matemática. Ele

foi uma grande inspiração para mim.” – Quando me lembro do nome de Sr. Smith, o professor de matemática, eu também lembro as suas lições. O nome “Sr. Smith” passa a representar o que o Sr. Smith tem a oferecer como professor.

Mais uma vez, não se trata do simples caso de que um professor ensina. Há um sistema representativo trabalhando. Entra uma economia da *différance*, esta estabelecida entre o nome do professor e os ensinamentos de um professor. O nome do professor defere e difere. O nome defere porque põe o professor num lugar que é removido do nome que o denota. Derrida nos lembra do professor, Nietzsche, nestes termos:

Eu sou uma coisa, outra são meus escritos [escreve Nietzsche]. Antes que eu discuta-as uma a uma, deixe-me endereçar a questão acerca da sua compreensão ou incompreensão. Farei casualmente, e à medida em que a decência permitir. O meu tempo não chegou ainda... (DERRIDA, 2002, p.20)

Enquanto Nietzsche é um caso extremo, à medida em que seus ensinamentos só foram compreendidos muito tempo após sua morte, o exemplo é crucial para pensarmos o nome de todos os professores. O nome-que-ensina de um mestre é sempre estabelecido após o ensino terminar. O nome de um professor significa mais ou menos, de acordo com o modo que as lições são lembradas. Se um professor é um grande mestre, então a sua grandeza é estabelecida primariamente porque seus alunos lembram dele como um grande mestre. De maneira parecida, se alguém acumula um mau nome, então aquele nome também, será lembrado de algum modo, no futuro. Um estudante antigo irá falar em nome de um bom ou mau professor, mas irá sempre falar num tempo que é, de algum modo, deferido. Daí o nome do professor representar o portador daquele nome de modo sempre deferido.

Relacionado a este deferimento, está o aspecto *diferente* do nome do professor. Para colocar a questão de modo simples, o nome do professor não é o mesmo que o professor em si. Quando digo “Sr. Smith me ensina isto e aquilo”, estou mais propriamente falando sobre os ensinamentos de Sr. Smith. Afinal, Sr. Smith pode me “ensinar” matemática sem realmente tentar. Ele pode simplesmente colocar o livro na minha frente e deixar que eu estude sozinho. Ele pode fazer como muitos educadores progressivos fazem: eles tentam se apagar com a presunção de que um educador intrusivo é um mau educador. Mas, mesmo que o Sr. Smith tente ensinar ou não, mesmo que o portador do nome possua a intenção de

oferecer ensinamentos, Sr. Smith, como professor, irá ensinar lições que já são sabidas por seus alunos. Mais ainda, “Sr. Smith”, pode até ensinar matemática de maneiras que ele próprio não pensou. É bem possível que o Sr. Smith seja o transportador de um corpo de conhecimento disciplinário, que foi iniciado e promulgado por outros matemáticos. Em qualquer nível, “Sr. Smith”, o professor, os ensinamentos, sempre serão diferentes do Sr. Smith, o portador do nome. É necessário colocar aspas ao redor de Sr. Smith porque o professor a quem nos referimos sob aquele nome não é o mesmo Sr. Smith, em si mesmo.

Em relação ao aspecto diferente do nome do professor, a leitura Derridiana de Nietzsche é mais uma vez instrutiva:

Vivo por minha própria conta [escreve Nietzsche]; talvez seja por mero preconceito que vivo. Tudo que preciso é falar com um daqueles “educados” que vêm à Alta Engandina... e estou convencido de que *não* vivo [Das ich lebe nicht]. Sob estas circunstâncias, tenho uma tarefa... dizer... *Acima de tudo, não me confundam com outra pessoa.* (DERRIDA, 2002, p.9-10).

Nesta passagem, Nietzsche está lutando com sua identidade de professor. Ele luta contra este caráter escorregadio entre quem ele é enquanto pessoa, e quem ele é enquanto portador do nome do professor. De fato, enquanto professor, deve-se ser tomado como outra pessoa, em certa medida. Isto, apesar do desejo do professor em não ser erroneamente interpretado. Por que o nome do professor é sempre diferente do portador do nome, sempre haverá um movimento no ato de nomear um professor, um movimento que oscilará entre os ensinamentos e o professor mesmo. Uma vez que se torna professor, entra-se na economia do nome próprio. De toda forma, é a economia do nome “profesoral” de alguém, ao invés do seu nome, pura e simplesmente. Uma vez professor, há muitas oportunidades para, ou ver o seu nome permanecer e viver, ou, se os seus ensinamentos falharem, ver o seu nome ser ignorado. Uma vez professor, o seu nome será testado. De toda maneira, o nome que é posto adiante não é o nome próprio. É o nome dos seus ensinamentos. Desta maneira, o nome do professor difere daquilo que deveria representar. O nome do professor difere do seu próprio nome. Eu, o professor, nunca estou inteiramente representado pelo meu nome-como-professor, mesmo que meus ensinamentos sejam admirados pelos estudantes. O melhor que pode acontecer com o meu nome, é que ele seja lembrado como uma série de ensinamentos que jamais serão quem eu sou.

8. Desconstrução e a política do ensino

Para Derrida, o ensino é um gesto de desconstrução. Ensinar é um gesto sujeito à *différance*, quer a *différance* se mostre através do ensino do conteúdo escolar, ou através do fenômeno do nome do professor. Ainda, é imperativo investigar adiante, quer dizer, é necessário compreender como o ensino-começo-desconstrução oferece suporte para teorias pedagógicas, de modo geral. Particularmente, questões urgentes sobre o ensino e suas conexões com mudanças sociais precisam ser feitas. Uma vez que vemos o ato de ensinar, e o nome do professor em termos da desconstrução, perguntas como as seguintes necessitam ser feitas: Como este entendimento desconstrutivo do ensino oferece suporte à pedagogia crítica? Como a vida desconstrutiva do ensino informa as qualidades transformativas da educação? Ensinar pode levar à autorização, se ela deve à *différance*, ou, quiçá tal débito fará com que ensinar não conduza à mudanças sociais? A *différance* pode levar a atividades lúdicas, meras brincadeiras sem qualquer embasamento político, como algumas críticas educacionais da obra de Derrida sugerem? Ou, quiçá a *différance* oferece problematizações importantes, *insights* importantes, que conduzem a um *melhor* entendimento da política do ensino? É esta suposição final que espero demonstrar nesta seção do ensaio.

Embora haja bons estudos sobre pedagogia crítica de uma perspectiva Derridiana, e enquanto uma educação libertária tem sido corretamente chamada de “impossível”, atacando de uma perspectiva Derridiana, devo reiterar que, aqui, estou me concentrando especificamente na concepção do próprio Derrida acerca da educação. Estou lendo “Derrida sobre o ensino”, ao invés de ler reflexões sobre a educação inspiradas em Derrida. O que tenho a dizer sobre este tópico difere do trabalho de outros, como Gert Biesta, Raf Vanderstraeten, Peter Trifonas. Difere porque estou me concentrando na lógica particular que Derrida mesmo traz sobre a educação, e as vicissitudes da *différance* que atendem a esta lógica. Meu trabalho adiciona uma especificidade que suplementa outras discussões Derridianas em pedagogia crítica. Interesse-me pelo modo em que a lógica particular do ensino de Derrida informa a pedagogia crítica.

Num primeiro olhar, a análise Derridiana acerca do ato de ensinar como *différance* parece fazer repetir, quase diretamente, a compreensão crítica-pedagógica, de que ensinar é

uma atividade fortemente política. Por exemplo, durante o seu trabalho com a *Graph* nos anos 70, Derrida proferiu as seguintes palavras acerca da natureza política do trabalho do professor: “Não há lugar neutro ou natural no ensino.” (DERRIDA, 2002, p.69) Ainda mais, ele prossegue e afirma, na mesma palestra:

Consequentemente, quando digo, através de tal trivial fórmula, que o poder controla o aparato do ensino, não é para colocar o poder do lado de fora do cenário pedagógico. (Poder se constitui dentro da pedagogia como um efeito desta cena mesma, não importando qual é a natureza política ou ideológica do poder colocado ao seu redor). Tampouco serve para nos fazer pensar ou sonhar com um ensino sem poder, livre dos efeitos de poder do ensino, ou libertos de todo poder exterior ou superior. Isto seria uma representação idealista ou liberalista... (DERRIDA, 2002, p.79).

De fato, essas palavras parecem ecoar os pressupostos da pedagogia crítica. Para ser mais específico, essas formulações de Derrida parecem ecoar a noção crítico-pedagógica de que o poder está a serviço das nossas instituições de ensino e aprendizagem. Este é o *insight* de que o ensino e a aprendizagem jamais devem ser construídos como empreendimentos apolíticos. Ensino e aprendizagem não acontecem no vácuo. Eles não são preparo para uma vida política. Ao contrário, ensino e aprendizagem estão enraizados na vida política. A educação deve, então, almejar transformar o político ao mesmo tempo em que almeja educar os não-educados. Este sentimento está claramente implicado nos comentários de Derrida na *Graph*, e é um sentimento que tem motivado a teoria crítica na educação por muitas décadas.

De toda maneira, após uma consideração mais séria, os comentários de Derrida na *Graph*, junto com o seu entendimento desconstrutivista do ensino, vão bem adiante do que a advocacia crítica do ensino para capacitação social. Derrida não é tão confiante acerca dos prospectos de se ensinar contra o poder. Como ele destaca, não é somente que “não haja nenhum lugar neutro ou natural para o ensino” (DERRIDA, 2002, p.69). Não é somente que o ensino é um ato político, e então deve almejar a capacitação ao invés de oprimir. Mais ainda, o ensino tem os seus “próprios efeitos de poder” (DERRIDA, 2002, p.79). Isto quer dizer que o ensino em si está imbricado nos mesmos tipos de efeitos de poder que a pedagogia crítica assume que o ensino pode lutar contra⁴. Contrária à crença

⁴ Isto é, obviamente, a principal diferença ideológica entre o que pode ser chamado de perspectiva crítica e a perspectiva pós-moderna, esta diferença consistindo na pergunta – devemos sair ou não do poder? Michel Foucault é o primeiro que me vem à mente como representante da perspectiva pós-moderna, de que se está

crítica de que professores podem, para tomar emprestado termo de Paulo Freire, vir a um lugar onde eles não mais estão ao lado dos opressores: em oposição a esta crença crítica, a compreensão desconstrutiva de Derrida sobre a pedagogia indica que o ensino sempre resulta em efeitos de poder que são de determinados modos opressivos (FREIRE, 1970). Como isto ocorre? Como o ensino dos efeitos de poder ocorre? Para responder a esta questão, podemos refletir novamente acerca da natureza desconstrutiva do ensino e, mais especificamente, podemos refletir novamente sobre a “economia do apagamento”.

9. Apagamento e o político

Como Derrida indica, o apagamento possui uma vida política assim como escolástica. Como ele diz, o corpo docente é

(...) um corpo que produz a si mesmo através do seu apagamento como algo quase invisível, inteiramente transparente, representação do corpus filosófico e sociológico, o contrato entre estes corpos nunca é trazido para a frente. (DERRIDA, 2002, p.90)

O professor reside na economia do apagamento com mais do que os seus textos. O professor também reside na economia do apagamento com o corpo social fora da escola ou universidade. Não é somente atrás do currículo que se desaparece (ou não desaparece atrás, ou difere enquanto parece desaparecer, ou ainda defere enquanto parece reaparecer atrás do currículo). É também atrás do corpo social que se desaparece, ou ainda, é também o corpo social com que se vem para uma complexa relação de *différance* como desaparecimento.

sempre do lado de dentro do poder, não importando o quanto se tente sair dele. Pode-se perguntar, então, por que estou estudando o trabalho de Derrida a este respeito, quando Foucault foi bem mais prolífico em termos de descrição dos modos como o poder de fato, está sempre trabalhando. A razão, para mim, é bem objetiva: embora Foucault seja muito informativo nos seus escritos sobre o modo como o poder se espalha por todos os aspectos da vida em particular, e em todos os aspectos das instituições tais como escolas, prisões, quartéis militares, etc., penso que Derrida é mais útil quando o assunto é o poder inerente à pedagogia, e nas disciplinas escolares. Os escritos de Derrida sobre educação nos ajudam a entender, de maneira bem específica, a vida pedagógico-curricular do poder, de maneiras que os escritos de Foucault tendem a não analisar. Certamente, Derrida soa bastante como Foucault nestes escritos, os seus ensaios sobre educação! Seus objetivos são diferentes, porém, e muito mais devedores à noção de *différance*, do que qualquer afirmação feita por Foucault.

Derrida sabe bem o que afirmam os educadores críticos – a ideia de que se pode ensinar ao lado da liberdade, que se pode ensinar contra o poder. Ele usa a economia do apagamento para demonstrar como este sonho de ensinar contra o poder social está destinado a se tornar um projeto inacabado, do mesmo modo como o sonho de deixar o texto falar por si próprio, ou deixar o professor se apagar.

Sigamos esta desconstrução Derridiana do ensino libertador. Sigamos a economia social do apagamento, à medida que ela age quando um professor ativista tenta trabalhar contra o poder social, ou quando ele ou ela trabalham contra as artimanhas opressivas de uma escola ou universidade. A análise de Derrida nos lembra que professores ativistas estão, pelo ato mesmo de resistirem contra o poder social, lutando para se afirmarem. Isto significa que passa a ser o objetivo de um professor ativista resistir e confrontar o poder social, como se ele ou ela não fossem parte daquele poder social. Como é o caso do professor que possui uma relação representativa com os textos que leciona, o professor ativista também está numa relação representativa com o poder social. Enquanto o professor significa o texto que quer ensinar, o educador ativista significa o poder que quer enfrentar. Obviamente, a economia do apagamento funciona de maneira diferente no caso de um professor ativista, do que no caso de um professor que está preocupado somente com o currículo. Pois o professor ativista significa algo contra o poder que ele quer enfrentar, enquanto o professor comum significa pelo conteúdo que quer ensinar. De todo modo, cada um destes dois professores está imbricado numa economia do apagamento. Ambos lutam para sair do lugar para que seu trabalho possa ser feito.

Mas, como é de se esperar, e Derrida nos mostra, sair do caminho não é assim tão simples. Significar contra o poder social sempre estará sujeito à *différance* do mesmo modo como significar pelo conteúdo já tornou a ser o que é. Como um professor ativista, posso querer ser apagado; posso querer agir como um significante transparente que aponta para o poder social que está para ser obliterado – de toda forma, irei acabar tendo certos efeitos no poder social que almejo significar, efeitos que são ambos defer-entes e difer-entes.

Como professor ativista, irei, primeiramente, criar uma espécie de deferimento para meus estudantes quando ensino contra o poder social. Digamos que eu e meus alunos estamos lutando para combater o racismo. Nesta luta, meus alunos e eu iremos combater o racismo dentro de uma pedagogia certamente restrita ao circuito de significação. Não posso

simplesmente apagar a mim mesmo apontando para o racismo, significando o que o racismo é. Indicando o racismo como algo a ser combatido, criei um desvio interpretativo para meus alunos. Signifiquei o racismo não somente como um elemento do mundo a ser combatido, mas também como uma coisa a ser estudada, do mesmo modo como alguém estudaria o fenômeno histórico da Segunda Guerra Mundial. Quando atribuo significado ao racismo, estabeleço o racismo como um componente do currículo a ser estudado. Estabeleço outra vida para o racismo, uma vida que os alunos irão ser cobrados a interpretar como um desvio da interpretação do racismo *per se*. Outro exemplo: se sou um professor chamado Sr. Latour, então, quando aponto o racismo como algo a ser combatido, também estabeleci o racismo como uma disciplina escolar a ser estudada, como matemática ou física. Em tal situação, os estudantes podem sair da minha sala dizendo, “na aula do Sr. Latour, aprendemos sobre racismo e como combatê-lo”. Em tal situação, terei canonizado o racismo. Criei uma situação em que há um desvio curricular que conduz, primariamente à interpretação escolástica do que o racismo é, e então, depois, organiza o trabalho prático de realmente combater o racismo como ele existe no mundo.

Durante este processo de significação, eu, o professor, também difiro o mesmo racismo que estou tentando significar. Ao invés de ser capaz de apagar a mim mesmo na deferência do objeto sob consideração, irei inevitavelmente mudar a coisa mesma, o racismo, que espero significar. Falando sobre racismo, ponho o meu próprio selo no que o racismo é ou não é. Não é possível eu entrar em uma discussão em sala de aula sem uma certa intrusão performativa. Isto é, ao falar sobre racismo, eu simultaneamente estabeleço o que o racismo é, pelo menos no contexto da sala de aula, da minha sala de aula, uma sala cujo objetivo é ensinar os estudantes a combaterem o racismo. Estudantes experienciam o racismo a toda hora. Eles trazem o seu próprio entendimento do racismo para dentro da sala de aula. Todavia, para falar sobre o combate ao racismo, eu, como professor, terei que significar uma particular forma de racismo do meu modo particular. Para ensinar o combate ao racismo, é necessário para o mestre ter uma referência comum para a sua significação. Ao apontar para o racismo que quero que meus alunos sejam capazes de combater, irei nomear uma particular forma de racismo e aquele racismo irá ser nomeado de modo particular. O racismo será enunciado através da minha voz. Irá possuir aspas ao seu redor, para significar o sentido que quero, como professor. Desta forma, este “racismo” da sala de

aula irá diferir de todos os racismos que meus alunos possam ter em mente, previamente. Mais, este “racismo” na sala de aula irá diferir de todos os racismos que foram expressos em todos os outros momentos. Como professor, ponho meu próprio selo no racismo. Jamais me apago no processo.

10. A contribuição crítico-pedagógica de Derrida

Deste modo, a *différance* do ensino possui implicações sociais e políticas. A obra de Derrida mostra que o comprometimento pedagógico com o político, não será tão direto quanto muitos educadores críticos podem imaginar. Assim como a pedagogia sempre será sujeita à *différance*, então, irá também ser a pedagogia política. Agora, pode parecer, num primeiro olhar, que a obra de Derrida complexifica o ensino político até o ponto do fatalismo. Isto é, pode parecer que uma pedagogia emancipatória nunca irá suceder, se ela é sempre sujeita a deferência e diferença. Mas não acredito que esta seja a mensagem de Derrida. Não é o caso de abandonar a pedagogia emancipatória porque, como toda pedagogia, irá estar sujeita à *différance*. Ao contrário, o trabalho de Derrida indica que o conhecimento dos aspectos do ensino carregados pela *différance*, devem conduzir a um comprometimento reduplicado às possibilidades políticas do ensino. Como ele afirma na palestra em *Graph*, “Esta é a razão porque o trabalho educacional como o que estamos fazendo aqui (esta é uma banalidade cuja experiência nos mostra que devemos incessantemente ser lembrados dela) implica um comprometimento político da parte de todos que participam nela, qualquer que seja a complexidade das trocas, alianças e desvios estratégicos.” (DERRIDA, 2002, p.79)

Do modo como vejo, a contribuição de Derrida à pedagogia crítica é qualquer coisa, menos fatalista. Pelo contrário, ele nos lembra que o ato político de ensinar deve agora estar ainda mais atento acerca dos modos em que o ensino contra o poder social pode se autoconsumir, se não tivermos o devido cuidado. Derrida está nos lembrando que o mito do apagamento, no ensino e na estrutura do signo mesmo, é um mito perigoso. É um mito que ignora os arranjos de entidades significadoras, sejam estas entidades palavras *per se*, ou

sejam estas entidades as palavras de um professor. Este mito perigoso é em si mesmo uma faceta do poder social. Sistemas de poder funcionam sob este mito de maneiras muito eficientes. Por exemplo, quando acadêmicos afirmam ter o direito à “liberdade acadêmica”, eles normalmente o fazem compreendendo que eles deveriam ensinar qualquer corpo teórico que quiserem⁵. Eles (nós) fazem tal coisa com a pressuposição de que eles deveriam ser capazes de significar uma perspectiva, um corpo teórico, à sua escolha. Todavia, como Derrida nos faz lembrar, esta chamada liberdade para significar está na verdade hipotecada numa noção de apagamento que erroneamente supõe a significação de ser livre. Significar jamais pode ser livre, ela está sempre sujeita às maquinações da *différance*, cujas maquinações venho tentando elucidar neste ensaio. O clamor por “liberdade acadêmica” é na verdade um clamor ignorante. É um clamor que rejeita as tensões inerentes ao ensinamento de qualquer coisa que se escolha. Esta noção nega que escolher um tópico não tem nada a ver com a vida em sala de aula ao redor daquele tópico. A vida de um tópico qualquer começa, ao invés de terminar, com a sua escolha. E somente após a escolha de um tópico, é que o deferimento e diferimento começam a se impor sobre a experiência da sala de aula.

Este é também o caso quando se escolhe ensinar contra o poder social. A grande idéia de Derrida é que qualquer ensino começa, ao invés de terminar, com tal ensinamento. Sim, pode-se ter o objetivo de ensinar a enfrentar o poder social. Mas através de tal ensino, novas variações do poder social emergem de dentro do ato pedagógico. Mais uma vez, ouçamos o que diz Derrida: “O poder se constitui dentro da pedagogia como um efeito desta cena mesma, não importando a natureza política ou ideológica do poder que ocorre ao seu redor.” (DERRIDA, 2002, p,79). Mas retornemos ao exemplo do ensino contra o racismo. Quando o anti-racismo for ensinado, este não pode simplesmente ser o fim do ensino anti-racismo. Pois o racismo como matéria escolar é deferido e diferido. À medida que é ensinado, não pode ser identificado com precisão e codificado num pedaço de currículo. Anti-racismo, à medida que é ensinado, deve ser o ponto de partida para futuras inverstigações pedagógicas e não-pedagógicas acerca do racismo. Se eu, como estudante,

⁵ Por favor vejam as considerações que Derrida faz em *Who's afraid of philosophy?* “Defensores tradicionais avisam, no intuito de convencer ou dissuadir, enquanto garantem: cuidado, é a possibilidade de questionamento puro, livre, neutro, objetivo, etc., questionamento que você irá colocar em questão. Um argumento nem forçoso tampouco relevante em que, e isto não deveria nos surpreender, nunca garantiu, convenceu ou dissuadiu ninguém.” (DERRIDA, 2002, p.89-90)

fui ensinado a ser contra o racismo, eu não devo pensar que há este algo identificável que é o racismo. E meu professor jamais deve pensar que ele ou ela me mostraram, como um significante aponta para o significado, tal coisa identificável. Professores e alunos devem, ao contrário, compreender que sempre haverá elementos de *différance* que aumentam e transformam o seu ensino e aprendizagem. Esta não é uma razão para se lamentar. É uma questão para aumentar a conscientização, uma conscientização onde não devemos fingir nos apagar. Fazer tal coisa implica replicar o poder social que se pretende opor.

A avaliação que Derrida faz do ensino crítico está longe de ser um lamento. É, ao contrário, um comprometimento firme ao início do ensino contra o poder social, do que um complemento de tal ensino. Porque há *différance*, eu, como professor, devo estar preparado para admitir que ensinar contra o poder social sempre será uma questão de interpretação do poder social. Sim, será uma questão de estabelecer um entendimento do poder social em sala de aula, mas isto é só o começo. Ensinar contra o poder social neste sentido desconstrutivista irá incluir também uma educação sobre a natureza interpretativa de se combater injustiças. Se meu aluno “aprendeu” a combater o racismo, então ele ou ela terá também que se comprometer ao longo projeto interpretativo de combater o racismo no futuro. Assim como eu, o professor, devo oferecer a minha interpretação do racismo em sala de aula, sei que meus alunos devem também aprender a desenvolver suas próprias interpretações acerca do que o racismo é ou não é.

O que Derrida realmente nos ensina sobre pedagogia crítica é que não há uma verdadeira (que não se apaga) pedagogia crítica a menos que os estudantes aprendam que eles também estão imbricados numa compreensão do poder social que necessita de interpretação. Como uma pessoa que aprendeu, dentro de sala de aula, a enfrentar o poder social, devo dizer para mim mesmo: “Tudo bem, aprendi do modo como se ensina em sala de aula, se não do modo idiossincrático do meu professor, a enfrentar o poder social. Agora, tenho minhas próprias interpretações a fazer. De agora por diante, vou pôr o meu selo no que o poder social pode ou não ser. Agora, devo desenvolver a minha própria maneira de criar mudanças sociais. Pois eu agora sei que não há poder social que está simplesmente “lá”, que pode ser apontado de maneira não-obtrusiva. Quando identificar opressão no futuro, terei a responsabilidade de saber que tal identificação é a minha própria interpretação.” A minha própria educação como um estudante de mentalidade crítica deve

começar novamente, e outra vez mais. Ela não deve terminar quando meu professor me ensinou algo. Se terminar, se eu não continuar com as minhas próprias interpretações, então me tornei uma ferramenta na calada economia do apagamento que o poder tão efetivamente utiliza para inculcar estagnação e injustiça.

Conclusão

Neste ensaio, perpassei a filosofia da linguagem, o nome-fenômeno, a prática da pedagogia crítica. Comecei por afirmar, junto com Derrida, que o ensino não é mais do que uma prática desconstrutiva. Para demonstrar como isto ocorre, ofereci uma sinopse da noção linguística de Derrida sobre a diferença. Depois disso, descrevi um tema paralelo, chamado por Derrida de “economia do apagamento”. Usando estes temas derridianos, prossegui no intuito de demonstrar como o ato de ensinar deve muito à economia do apagamento, à diferença, e ultimamente, à prática da desconstrução. Após este trabalho mais teórico, passei a analisar o fenômeno do nome do professor. Tentei mostrar como a leitura que Derrida faz do nome de Nietzsche, como professor, possui implicações interessantes para compreendermos o nome de qualquer professor, em qualquer lugar. Finalmente, olhei para uma questão urgente em teoria da educação: o lugar da desconstrução *vis-à-vis* a pedagogia crítica. Defendi a hipótese de que as idéias de Derrida acerca do ato de ensinar complexificam o ato da pedagogia crítica, mas não até o ponto em que deveríamos simplesmente desistir. No fim, a tese derridiana sobre o envolvimento político em sala de aula, não é uma admoestação para não se envolver. É mais uma admoestação para que não sejamos tão complacentes com o nosso envolvimento. Para Derrida, ensinar visando a justiça social é um início, e não um fim. Usando estes registros linguísticos, fenomenológicos, e críticos, espero ter feito justiça à afirmação de Derrida, de que a “desconstrução (...) tem, então em princípio, sempre se ocupado com o aparato e funcionamento do ato de ensinar, de modo geral.” (DERRIDA, 2002, p.73).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BIESTA, G. Say you want a revolution ... suggestions for the impossible future of critical pedagogy. **Educational Theory**, 48(4), 499–510, 1998.

BIESTA, G. J. J., & Ege´a-Kuehne, D. (Eds.) **Derrida & education**. London: Routledge, 2001.

BIESTA, G. Education, not initiation, **Philosophy of Education** 1996, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/biesta.html, (March 13, 2006).

BINGHAM, C. I am the missing pages of the text I teach: Gadamer and Derrida on teacher authority. In Rice S. (Ed.), **Philosophy of Education** (pp. 265–272). Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 2001.

BINGHAM, C. The Hermeneutics of educational questioning. **Educational Philosophy and Theory**, 37(4), 553–565, 2005.

DERRIDA, J. **Of grammatology**. Trans. Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1976.

DERRIDA, J. **The ear of the other: Otobiography transference** (A. Ronell, Trans.). Lincoln: University of Nebraska Press, 1985.

DERRIDA, J. **Who’s afraid of philosophy? Right to philosophy I** (J. Plug, Trans.). Stanford: Stanford University Press, 2002.

SAUSSURE, F. **Course in general linguistics**. Peru, Illinois: Open Court Publishing, 1983.

EDGOOSE, J. An ethics of hesitant learning: The caring justice of Levinas and Derrida. **Philosophy of Education** 1997, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/97_docs/edgoose.html, (March 13, 2006).

EGE´A-KUEHNE, D. Neutrality in education and Derrida’s call for ‘double duty’. **Philosophy of Education** 1996, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/egea-Kuehne.html, (March 13, 2006).

FREIRE, P. (1970) **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum.

GREGORIOU, Z. Derrida’s responsibility: Autobiography, the teaching of the vulnerable, diary fragments. **Educational Theory**, 45(3), 311–335, 1995.

MIEDEMA, S., & BIESTA, G. J. J. Jacques Derrida's religion with/out religion and the im/possibility of religious education. **Religious Education**, 99(1), 23–37, 2004.

PEIM, N. Spectral bodies: Derrida and the philosophy of the photograph as historical document. **Journal of Philosophy of Education**, 39(1), 67–84, 2005.

TRIFONAS, P. **Derrida, deconstruction, and education: Ethics of pedagogy and research**. Oxford: Blackwell, 2004.

VANDERSTRAETEN, R., & BIESTA, G. How is education possible? Preliminary investigations for a theory of education. **Educational Philosophy and Theory**, 33(1), 7–21. 30 Ibid., 2001.