

### 3

## Ensinando a Desconstrução

### 3.1

#### Universidade e Cultura

Como vimos no capítulo 2, Derrida fala das “novas humanidades”, mas é importante notarmos que ele adverte que essas novas humanidades não são a nova disciplina que surgiu nas ciências humanas: os Estudos Culturais.

Essa tarefa desconstrutiva das humanidades por vir não se deixará conter nos limites tradicionais dos departamentos, que dependem hoje, por seu próprio estatuto, das Humanidades. Essas Humanidades por vir transporão as fronteiras disciplinares, mas sem com isso dissolver a especificidade de cada disciplina no que se chama, muitas vezes, de maneira confusa, de interdisciplinaridade, ou no que se afoga num outro conceito que serve para tudo, os *cultural studies*.<sup>1</sup>

Em um ensaio intitulado “Literary Study in Transnational University”, J. Hillis Miller mostra certa hostilidade em relação aos chamados Estudos Culturais. Ao descrevê-los como uma quase-disciplina,<sup>2</sup> ele observa:

Na medida em que os Estudos Culturais ainda dependem da ideia tradicional de cultura para a produção de uma identidade subjetiva ou uma identidade produzida por doutrinação de um Estado-Nação, ou por uma subcultura, tal como uma etnia ou gênero de comunidade, foi necessário resistir à desconstrução de todos os conceitos-chaves, pois eles são necessários a essa ideia de cultura. Esses incluem identidade, agente, a homogeneidade de uma dada cultura (se hegemônica ou minoritária), a definição de um indivíduo pela sua participação numa nação ou comunidade. O não questionamento destes conceitos se faz necessário, pois só assim essa nova disciplina (Estudos Culturais) poderia continuar. Por isso, esses conceitos não são colocados em questão.<sup>3</sup>

Para Miller, os Estudos Culturais possuem uma “incontestável referencialidade” com relação a esses conceitos-chaves, que funcionam como condição para tematizar, narrar ou interpretar vários textos e acontecimentos. Tudo de acordo com um contexto mais amplo, sempre descrito como “histórico, social ou cultural”. Segundo Miller, o contexto dos Estudos Culturais<sup>4</sup> precisa da significação desses

<sup>1</sup> DERRIDA, J. *A Universidade sem condição*, p. 68.

<sup>2</sup> Quase-disciplina aqui tem um efeito pejorativo. Diferente da ideia que Derrida tem de “quase-conceito”, de que falamos no capítulo 2.

<sup>3</sup> MILLER, J. Hillis. *Literary Study in Transnational University*. In: *Black holes*, p. 83.

<sup>4</sup> Notamos a distinção entre “Culturalismo” e “Estudos Culturais”, na qual o primeiro pode ser encarado como um *ponto de vista*, ou seja, a ideia de que um Estado ideal se desenha no convívio

temas para estruturar a coerência da análise e, dessa forma, dar certa identidade à disciplina. Além do mais, na medida em que esse contexto estabelece uma estrutura mais ou menos generalizada – que daria “identidade” a exemplos particulares –, ele acaba por endossar maneiras bastante tradicionais de determinar objetos de conhecimento. Um exemplo disso são os conceitos convencionais como “histórico”, “social”, “cultural”, que foram fundamentais para os Estudos Culturais. Para Miller, quando os Estudos Culturais consideram que há sempre um “contexto” para cada “texto”, eles reinstalam o particular como expressão de uma situação mais acertada (história, nação, cultura, sociedade, ideologia). Isso talvez sirva para estimular a falta de crítica ou para reduzir os efeitos e as implicações de “transnacionalidade” ou da “globalização”. Além do mais, nesse caso, a suposta exemplaridade do particular tenderia, como o próprio Miller diz, à “produção de uma identidade subjetiva”. Para Miller, é importante lembrar que o que é produzido pelos Estudos Culturais é uma certa ideia de cultura que, hegemônica ou minoritária, acaba por valorizar a suposta cultura do Estado-Nação. Além de uma prévia compreensão do “humano”, os Estudos Culturais se relacionam a um modelo antigo e, mesmo assim, os adeptos dos Estudos Culturais se portam como “conhecedores do assunto”. É nessa perspectiva que Miller desenvolve sua crítica. Ele mostra o compromisso dos Estudos Culturais com a política de identidade. Além do mais, para Miller, os Estudos Culturais enfatizaram a cultura popular. Isso foi feito no intuito de unir o popular ao científico (que, de certa maneira, depende dos termos *referência e identidade*).

Miller observa que os Estudos Culturais estão inseridos na concepção ortodoxa do humano, que ele considera anacrônica nesse momento “pós-moderno” ou “pós-histórico”. É por isso que Miller duvida sobre a efetividade política dos Estudos Culturais em geral. As preocupações de Miller, nesse sentido, são equivalentes às preocupações de Bill Readings, em *The University in ruins*,<sup>5</sup> principalmente em

---

de diversas culturas (tradições dos povos), e o segundo ocorre como um campo acadêmico de pesquisa, uma disciplina, que inicialmente tenta pensar a ação da mídia e sua relação com o contexto histórico e com as estruturas sociais. Colocam-se, então, para o debate público questões até então restritas aos círculos científicos, conservando certo espectro marxista. Com isso, para os Estudos Culturais, a noção de cultura não é considerada mais sob um aspecto elitista e está ligada à vida cotidiana.

<sup>5</sup> Entre 1998 e 1999, o livro *The University in ruins* foi tema de um caloroso debate entre Dominick LaCapra e Nicholas Royle, nas páginas do *Critical Inquiry*. LaCapra levantou uma série de objeções e preocupações referentes à generalidade e à exatidão com que Readings descreveu a agonia da Universidade, assim como questionou a validade e a solidez de seus fundamentos. Royle responde com o artigo “Yes, yes, the University in ruins” (*Critical Inquiry* 26, n. 1, p. 147-153, 1999). Nesse artigo, o autor defende a tese da leitura de Readings e chama a atenção para as dimensões performativas do livro. Royle sentiu que LaCapra havia ignorado ou desacreditado a ideia de “cidadania intelectual crítica”. Para LaCapra, Readings falou de “cidadania intelectual crítica” sem tematizá-la. Essa noção de “cidadania intelectual crítica” (*The University in ruins*, p.

relação ao esforço ineficaz para renovar o radicalismo político, que, no livro, ele relaciona aos Estudos Culturais<sup>6</sup>. Para Readings, o fim da época do Estado-Nação, ocasionada pela ilimitada globalização do velho capitalismo e pelo crescimento cada vez mais forte das corporações transnacionais – que têm sido acompanhados geralmente por um processo de despolitização, caracterizado pela perda da crença numa verdade política – legitimou a crítica da oposição.<sup>7</sup> Segundo Readings, isso em parte se deve ao fato de a diferencialização da cultura ocorrer ao lado de um enfraquecimento do Estado-Nação. Com isso, começa a se ampliar a distância entre “participação cultural” e “exclusão”, o que faz com que os esquerdistas (a oposição) lutem pelo resgate do Estado-Nação. Mas tal luta é anacrônica porque o Estado burocrático moderno ou “pós-histórico” não é mais formado por conceitos tradicionais e nem por uma política de identidade nacional. Em vez disso, o Estado pós-histórico está mais próximo do “não ideológico”.<sup>8</sup> O relacionamento previamente fundamental entre o Estado e o indivíduo torna-se corrompido e até mesmo obsoleto. Isso ocorre porque este Estado está cada vez mais distanciado de concepções antigas de direito. Portanto, o Estado está cada vez mais desarmado na era da transnacionalidade ou globalização. Essa situação é igualmente sentida pela Universidade.

A Universidade moderna pretendia ser orientada pela razão e, no projeto racional, a Universidade era vista como a produtora de conhecimento de determinada nação. Com o enfraquecimento da ideia de Estado-Nação, a Universidade perdeu a sua orientação, no que chamamos de Estado pós-histórico ou contemporaneidade. A Universidade não pode ser mais considerada um suporte para o desenvolvimento de uma cultura, já que o conceito de cultura está bastante conectado com a ideia de Estado nacional. Dessa maneira, a Universidade atual está refém de orientações vagas, que são reflexos do seu enfraquecimento. Para Readings, tentativas como os Estudos Culturais não são interessantes, pois trabalham com o conceito de cultura (que não faz mais sentido em um mundo onde o Estado-Nação está enfraquecido). Dessa forma a Universidade procura referência não só na cultura – como no caso das Humanidades, ocorre também com os Estudos Culturais – , mas também em noções ainda mais confusas, como a ideia de “excelência”. Em *The University in ruins*, Bill Readings mostra isso com clareza, a partir do exemplo da ideia de

---

54) é uma ideia com a qual LaCapra não concorda e por isso questiona a insistência de Readings sobre o fim da Universidade e do Estado-Nação. A resposta de LaCapra a Royle foi o artigo “Yes, yes, yes, yes... well, maybe”, que também foi publicado no *Critical Inquiry* 25, n. 1, p. 32-55, 1998.

<sup>6</sup> READINGS, Bill. *University in ruins*, p. 102.

<sup>7</sup> READINGS, Bill. *University in ruins*, p. 47.

<sup>8</sup> READINGS, Bill. *University in ruins*, p. 48.

excelência. Para Readings, é comum no discurso dos diretores das Universidades americanas mencionar que o objetivo principal da Universidade é atingir a excelência. Tal referência é vaga e mostra que a Universidade está perdida, sem referência, ou melhor dizendo, habitando as ruínas. Readings propõe o que ele chama de pragmatismo institucional, que seria reconhecer essa falta de fundamento, e não tentar sua substituição por outro: nem razão, nem cultura, nem excelência. A Universidade deve ter a mais absoluta clareza de que não necessita buscar uma referência para sua existência e permanência. Ele diz que, se isso não for feito, a Universidade continuará comandada por um espírito burocrático que não faz nada senão reafirmar sua atual fraqueza. A obsessão por uma referência ocorre por causa do paradigma que habitualmente organiza e regula o relacionamento entre as disciplinas individuais e a formação institucional do conhecimento. Tal paradigma está baseado em noções antigas da linguagem acadêmica – que estão muito ligadas à mesma estrutura conceitual de identidade e unidade, que forma o “indivíduo como particular”, objetivo fundamental do Estado-Nação.

Para Readings, naturalmente, essa estrutura se encontra irremediavelmente desgastada no “pós-histórico”, revelando o declínio do Estado-Nação. Nesse cenário, a Universidade em ruínas não pode ser pensada a partir de políticas tradicionais, pois isso a tornaria obsoleta. As ideias desenvolvidas no livro *The University in ruins* foram importantes para o trabalho de Miller. Miller é simpático à ideia de Readings de que a Universidade habita as ruínas e está deslocada no mundo contemporâneo. Assim, Miller considera que, de certa forma, os Estudos Culturais também estão habitando as ruínas, pois estão desconectados com o momento “pós-histórico” e se apoiam na ideia de cultura (que está abalada no mundo contemporâneo). Se Miller sublinha a persistência das noções de referência e identidade na formação institucional e disciplinar dos Estudos Culturais, Readings põe a ênfase, em vez disso, na “crise de orientação”. Essa crise se dá porque os “Estudos Culturais” se apoiam, como dissemos, em um conceito que já não faz muito sentido no mundo globalizado, ou seja, o conceito de cultura. Para Readings, o aparecimento dos Estudos Culturais é sinal da falta de orientação em que vive a Universidade. Miller talvez tenha entendido a ideia de Readings como uma “cena pragmática de ensino”<sup>9</sup> para oferecer uma alternativa à Universidade. Em *University in ruins*, Readings advoga a descentralização do ensino. Essa descentralização implica uma “cena pragmática do ensino”. Um ensino que dispensa a ideia da transmissão de mensagens entre assuntos pré-constituídos, entendidos como mais ou menos autônomos ou soberanos (em uma educação tradicional, liberal e humanística, na qual o professor é visto como bacharel autorizado e o estudante como cidadão livre,

---

<sup>9</sup> READINGS, Bill. *University in ruins*, p. 153.

liberto para partilhar das liberdades acadêmicas). Bill Readings quer ser contrário à noção de “ensinando e aprendendo em locais de obrigação”. Aqui, “em lugar da autonomia, independência e toda obrigação” vem uma insistência na afirmação de que a “pedagogia é uma relação, uma rede de obrigações”.<sup>10</sup> Tal rede ou relação reforça as noções ortodoxas e práticas de sujeito, identidade e comunicabilidade. O texto de Miller, “Literary Study in Transnational University”, sugere o seguinte tipo de argumento: apesar de várias tentativas para empreender ou promover tipos radicais de diálogo, os Estudos Culturais acabam por criar um modelo ortodoxo de comunicação na sala de aula.

Como teóricos dos efeitos da globalização ou da transnacionalidade, Readings e Miller permanecem críticos do projeto dos Estudos Culturais. Embora o trabalho de ambos nos leve a repensar as estratégias institucionais e pedagógicas, ambos lidam com uma noção limitada de Estudos Culturais. Em parte, isso se deve ao fato de que Miller (e nem tanto Readings) descreve os Estudos Culturais de modo parcial e, às vezes, um pouco mal informado, não considerando as variantes do campo, tampouco as novas perspectivas dentro dos Estudos Culturais. As novas perspectivas dos Estudos Culturais visam interrogar e transformar (ao invés de reforçar) as várias espécies de conceitos e procedimentos que Miller tende a associar à “disciplina em geral”. Readings considera que os Estudos Culturais têm como referência o conceito de cultura, porém ele não atenta para o fato de que, nos Estudos Culturais, o próprio conceito de cultura é questionado.

Para além dessa crítica aos Estudos Culturais, no entanto, as posições de Miller e Readings nos levam a um tipo interessante e diferente de análise. Ambos os críticos trabalharam, escreveram e pesquisaram em campos fortemente influenciados pela desconstrução. Ao falarem de aspectos importantes dos Estudos Culturais, como o aspecto institucional, disciplinar e pedagógico, Readings e Miller nos convidam a refletir sobre a desconstrução do ensino, seu pensar e prática, especialmente em relação à interação com a “cultura”.

A partir desse momento, nesse terceiro capítulo, discutiremos a relação entre ensino, desconstrução e cultura. O olhar atento para o trabalho de Derrida em relação ao ensino pode nos fornecer uma maneira de imaginar precisamente a espécie de “rede de obrigações na sala de aula” que aparece no livro *The University in ruins*. Readings também fala da dificuldade de o ensino ser considerado, pelo professor e pelos estudantes, como um acontecimento. Não concordamos com as concepções sobre os Estudos Culturais operadas por Readings e Miller – que os consideram como uma revolta bastante estéril e ineficaz contra a globalização. Nossa investigação traçará uma aproximação talvez mais “produtiva” (ou desconstrutiva) entre o institucional, o disciplinar e a instabilidade pedagógica do termo “cultura”.

---

<sup>10</sup> READINGS, Bill. *University in ruins*, p. 158.

### 3.2

#### Ensino, Cultura e Dádiva

A partir da leitura derridiana de Marcel Mauss, especialmente do *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão das trocas nas sociedades arcaicas*, no qual é desenvolvida uma relação entre “cultura” e “dádiva”, pensamos que a interpretação do conceito de “dádiva” funda a possibilidade do ensino em relação ao que é “impossível de ser ensinado”,<sup>11</sup> que pode dar origem a um ensino para a Universidade – que permanece “viva” na contemporaneidade.

Como bem observou Paulo César Duque-Estrada, em seu artigo “Derrida e a escritura”, a significação de cultura só poder existir a partir da ideia de natureza.

(...) o signo cultura, presente na ocorrência de um dado discurso, só exerce sua função particular de significação, ou seja, só cumpre a função de dizer respeito a um determinado campo ou domínio que, naquele caso, está sendo referido, com base na sua contraposição ao signo “natureza” e vice-versa. Devemos prestar atenção a este vice-versa. Ele nos impede de pensar o termo “natureza” como uma estrutura de significação já existindo e funcionando enquanto tal, em algum outro lugar, ou seja, como uma presença ausente que pode, eventualmente, vir a se aproximar, ser pinçada e posta ao lado do termo “cultura” presente aqui e agora no discurso em questão. Numa palavra, o que o “vice-versa” aqui nos permite pensar é que “natureza” e “cultura” só se manifestam enquanto estruturas de significação por comportarem, reciprocamente, uma o rastro da outra.<sup>12</sup>

Para Derrida, a teoria ou discurso da “cultura” é uma característica importante do estudo acadêmico nas humanidades, e isso nos leva inevitavelmente a pensar sobre o “ensino”. O ato de ensinar é sugerido por Derrida como uma “dádiva”. Mas quando se ensina, se ensina o quê? Derrida está mais preocupado com as humanidades e por isso o ensino é falado sob a perspectiva das ciências humanas. Contudo, Derrida não deixa de mencionar a interessante relação entre as humanidades e os outros campos de saber e não endossa a ideia de interdisciplinaridade. Derrida analisa tais temas fora da definição tradicional de sujeito (relacionado a uma identidade). Toda identidade é perturbada. Assumir a perturbação dessa identidade é um dos caminhos possíveis para a produção de um pensamento novo e também de um novo ensinar.

<sup>11</sup> A ideia de que “só o impossível acontece” parece estranha à primeira vista. Porém o que Derrida quer dizer é que só se fala em justiça, em verdade, em ética porque elas não existem, elas estão sempre como promessas. A justiça sempre tenta chegar à decisão completamente justa. Essas ideias (democracia, justiça, dádiva, ensino) nunca virão, mas sempre estarão no âmbito de uma promessa por vir. Contudo, essas ideias orientam as instituições judiciárias, universitárias e outras, pois justificam sua própria fundação. Seria bem mais interessante que a Universidade atuasse pensando que não há uma referência necessária para a sua permanência.

<sup>12</sup> DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Derrida e a escritura. In: *Às margens* – a propósito de Derrida, p. 27.

Em *Given time*, Derrida sugere que o estudo interdisciplinar da “cultura”, de fato, se relaciona com a ideia de dádiva, desenvolvida por Marcel Mauss. Para Derrida, cabe às humanidades o papel de questionar a própria Universidade, mas, para que esse questionamento aconteça, é preciso que as próprias humanidades se questionem. Tal questionamento implica o conceito de cultura – termo que, de alguma maneira, sustenta as humanidades. Assim, uma nova compreensão da ideia de cultura fornece um caminho para o discurso acadêmico nas humanidades e nas ciências sociais e, conseqüentemente, nos Estudos Culturais.

Para Derrida, o trabalho de Marcel Mauss constitui um momento decisivo no desenvolvimento histórico desse tipo de estudo sobre a cultura. Além do mais, ao valorizar a questão da dádiva, Derrida mostra uma aporia. A confirmação de recepção ou de reconhecimento da dádiva inevitavelmente leva a um “dar algo em troca”. A dádiva, então, é submetida a certo tipo de troca econômica, que vai contra a própria ideia de dádiva. Derrida pensa numa certa dádiva radical e indica a sua impossibilidade, da mesma maneira que apontou a impossibilidade de uma democracia radical e de uma alteridade radical.

O ensino da cultura ocorre numa situação de impossibilidade de ser ministrado, se considerarmos o ensino como a transmissão de algo identitário (ou um conceito definido). Como veremos, um tipo semelhante de problemática cerca a própria desconstrução. Essa situação de dúvida também levanta questões de responsabilidade em relação ao ensino. Para nós, isso não deve ser encarado de maneira negativa, mas deve ser visto como uma nova experiência ou possibilidade de responsabilidade ou de “ética”.

Em dois ensaios de Jacques Derrida, “The time of the King” e “The madness of economic reason”, reunidos no livro *Given time*, é discutida a relação entre a dádiva e a troca, pensadas particularmente a partir de Mauss. A dádiva lança uma mudança nas formas tradicionais de economia dentro da antropologia, sociologia, estruturalismo e linguística. Lança também uma mudança nas humanidades e nos estudos sobre a interdisciplinaridade contemporânea. Para Derrida, a insistência de Mauss nesse estudo sobre a dádiva resume o momento em que tentativas sociais de pensamento transcendem ou excedem a fria racionalidade econômica. Dessa maneira, a partir de razões econômicas “simbólicas”, aparece “uma explicação religiosa, cultural, ideológica, discursiva, estética e literária”. Um todo organizado sob a rubrica geral do “econômico”.<sup>13</sup> Readings fez um importante trabalho sobre o caráter interdisciplinar da “cultura”, considerando-a como um fraco substituto para a antiga noção de “transparência comunicativa”. Essa transparência comunicativa, no

---

<sup>13</sup> DERRIDA, J. *Given time: 1 conterfeit money*, p. 42

horizonte da Universidade, foi explicitada por Kant em seu *Conflito das faculdades*, que veremos mais adiante e que marcou a Universidade do idealismo alemão.

A dádiva como uma questão-chave para a economia do pensamento racional permite imaginarmos o discurso acadêmico dando acesso à cultura,<sup>14</sup> ao fato social total.<sup>15</sup> O discurso acadêmico repensando, dispendo e instalando o “econômico”

<sup>14</sup> A associação que Derrida sugere entre, de um lado, uma instituição de crítica cultural (ou de um discurso acadêmico de “cultura” quase-disciplinar) e, de outro, o “fato social total” – conceito de Mauss localizado dentro da simbologia da razão econômica – pode ser reexaminada através da discussão que Bill Readings trava com o livro *Literary into Cultural Studies*, de Anthony Easthope, publicado no tempo em que os Estudos Culturais adquiriram, nos termos de Readings, “a interdisciplinaridade profissional”. O livro de Easthope é descrito por Readings em *The University in ruins* desta forma: “No lugar do ‘velho paradigma’ dos estudos literários, Easthope oferece um “novo paradigma”: “o dos Estudos Culturais, que aparece finalmente substituindo a faixa de totalidade das disciplinas das ciências humanas e das ciências sociais por um ‘estudo generalizado da prática significante’ (...) O novo paradigma é caracterizado, acima de tudo, por uma resistência a todas as tentativas de limitar seu campo de referência”. (READINGS, Bill. *The University in ruins*, p. 98). Readings nota que “Easthope não é a única maneira de pensar sobre estudos culturais” (idem, p. 99) e, certamente, que “não podemos controlar o que é gerado por nome de Estudos Culturais, que teoricamente é autoconsistente” (idem, p. 97). Não obstante, o livro de Easthope pode ser considerado, ao menos, um sintoma das forças de desreferencialização – inclusas no jogo de totalização e de destotalização que tem lugar de destaque nos debates disciplinares e nos discursos culturais.

<sup>15</sup> Encontramos uma boa explicação sobre “fato social total” no artigo “O auto de carnaval em São Tomé e Príncipe: fato e texto”, de Wilson Trajano, publicado na Revista *Série Antropologia*, n. 124, 1992. Nesse artigo, nos é mostrado que o conceito de “fato social total”, formulado por Mauss no *Ensaio sobre a dádiva*, tem sido de uma importância primordial para a teoria e o método da antropologia, desde sua publicação em 1925. Esse conceito mostra que determinados eventos sociais condensam em si a totalidade da sociedade e de suas instituições, e que é essa totalidade o alvo de toda análise antropológica. Sob a perspectiva teórica, a noção de “fato social total” nos acena para a possibilidade de suspeitar da universalidade de certas categorias analíticas, básicas para nós, através das quais ainda decompomos o mundo social: religião, direito, economia, arte etc. Foi esse aceno de Mauss que viabilizou a fundamentação mais elaborada dessa suspeita nos trabalhos de antropólogos e historiadores posteriores, como Dumont e Polanyi. Além disso, o conceito de Mauss trouxe uma importante implicação de cunho metodológico. A análise antropológica é uma empresa de natureza essencialmente classificatória, que se realiza mediante uma série de recortes e separações dos eventos que se dão no mundo social observado. Tais procedimentos permitem, em princípio, um olhar mais detalhado dos diversos domínios da sociedade, mas levam naturalmente o pesquisador a perder o olhar totalizante. A noção de “fato social total” opera, nesse sentido, para recuperar a visão totalizadora sem, contudo, pôr de lado a necessidade de “ver as próprias coisas sociais, no concreto, como elas são” (1974, p. 180-181). Em Mauss, o fato social trabalha como um elemento central na construção de uma teoria da sociedade, sendo, enquanto conceito, um produto da atividade do observador (no caso, culturalmente distante). Para Mauss, o conceito emerge da busca pela objetividade possível dos fatos sociais (“ver as próprias coisas, no concreto, como elas são”), sendo o próprio conceito formulado somente ao fim de uma análise comparativa de diversas sociedades. Mauss vê no *potlatch* a totalidade das instituições Kwakiutl. A partir de Mauss, parte dos antropólogos fundamentou-se nessa tipicidade básica do fato social total revelar e pôr em ação a totalidade das instituições sociais. Tomar um evento social para, a partir dele, analisar realidades sociais mais abrangentes tornou-se uma estratégia e um recurso que se firmou na tradição antropológica através de algumas obras hoje clássicas na disciplina. Isso é especialmente verdadeiro quando o

dentro do problema da dádiva. Assim, ensinar é dar algo que instala a lógica ou a economia do recebimento. É necessário devolver a dádiva para aquele que ensina, seja na forma de gratidão ou de qualquer outra forma. Mas Derrida pensa em uma dádiva radical, que é o ensinar para além da hierarquia professor-aluno, uma dádiva que não espera volta e que rompe com a economia corrente ocasionada pela dádiva.

No *Ensaio sobre a dádiva*, Mauss argumenta que a dádiva (em sociedades arcaicas, em particular) tem a função de estabelecer sistemas complexos e redes de troca, de reciprocidade, de dívida e de obrigação. No entanto, enquanto Derrida reconhece o conceito da dádiva como relacionado à economia, ele também questiona: “não é dádiva, se algo interrompe a economia? Se suspendermos o cálculo econômico não existirá a troca?”<sup>16</sup> Em outras palavras, para a dádiva (não a dádiva radical) verdadeiramente existir, é necessário reciprocidade, obrigação, dívida, como formações particulares do princípio geral de troca que não devem ser dispensadas ou esquecidas. A dádiva, uma vez identificada como dádiva, inevitavelmente transporta a marca de um dever, uma dívida devida, e mesmo um “não dever devolver”, embora naturalmente a confirmação de recepção de uma “dádiva” como “presente” não possa evitar a devolução de algo, na forma da própria confirmação da recepção. Essa necessidade não deve tomar a forma de gratidão porque, como Derrida pontua, uma dádiva ou presente pode “machucar, fazer dano”, porque “põe o outro em dívida”. Doravante, o reconhecimento do presente ou da dádiva “devolve, no lugar da própria coisa, um equivalente simbólico”.<sup>17</sup> No *Ensaio sobre a dádiva*, Mauss mostra um equivalente simbólico, em reconhecimento da “dádiva”, que, ostensivamente, é anulada pelo tipo particular de troca que acontece. Assim, a dádiva logo é reconhecida, via linguagem acadêmica, como sabedoria ou ensino. A dádiva se desenvolve por meio de padrões de investimento reais e simbólicos que destroem a possibilidade da dádiva radical. A formulação do conceito de dádiva envolve um reconhecimento – “alguém pretende dar algo para alguém”.

---

evento abordado é, de uma maneira ou de outra, uma forma ritual, pois a ritualização se caracteriza pela propriedade de condensar as representações, as instituições, as formas de ação e mesmo as ambiguidades e contradições centrais de uma sociedade, graças à articulação estruturada de um conjunto simbólico. Vem à lembrança o estudo de Bateson sobre o ritual Naven dos Iatmul (1958) e os de Turner sobre uma série de ritos Ndembu (1967, 1968 e 1975). No Brasil, os trabalhos de Roberto Da Matta (1983 e 1990) lançam mão do mesmo recurso estratégico: através do carnaval carioca, o autor pretende chegar a uma interpretação do Brasil. O que Derrida vai acentuar é que a matriz dos outros fatos sociais, como a dádiva por exemplo, é uma promessa por vir, uma impossibilidade. Analisar o Brasil por meio do Carnaval, por exemplo, é partir de um conceito identitário de carnaval. Essa ideia nunca acontece, a não ser no plano da promessa. A promessa de que o Carnaval (conceitualizado no sentido tradicional) consiga explicar o Brasil.

<sup>16</sup> DERRIDA, J. *Given time: 1 conterfeit money*, p. 7.

<sup>17</sup> DERRIDA, J. *Given time: 1 conterfeit money*, p. 12-13.

Derrida pensa a dádiva inserida na questão do ensino. Nessa possibilidade e impossibilidade da dádiva, o ensino que é dado aos alunos pelo professor é visto como dádiva. Isso teria sérias implicações para o “ensinar”. O paradoxo da dádiva<sup>18</sup> ameaça cair na armadilha de um círculo, onde estão presentes os discursos cultural e crítico. Círculo que, como o próprio Derrida anota, em “The time of King”, é caracterizado por “um contrato sem assinatura, mas eficiente entre remetente-destinatário, orador e audiência, escritor e leitor. Por exemplo, quando dou uma conferência, o ouvinte concorda, empresta ou dá alguma atenção e algum significado”.<sup>19</sup> Ainda que o descontentamento seja expresso como a quitação da obrigação de dar uma retribuição à dádiva (o *ensino*), Derrida considera que, “ainda que daqui a pouco fossemos argumentar ou discordar sobre tudo que eu disse na conferência, ainda assim encontraríamos uma certa ‘boa fé’ de todos que participaram desse acontecimento de ensino, onde foram cumpridos os termos de um contrato, uma troca calculada”.<sup>20</sup> Mas esse retorno à lógica do contrato e ao “círculo ritual da dívida” anula toda generosidade e gratidão que caracteriza, segundo Derrida, o ensinar no cenário acadêmico; anula qualquer dádiva que Derrida esperasse dar, estabelecendo as condições de possibilidade para ensinar, numa época em que surge o estudo interdisciplinar da cultura. É esse mesmo problema (um problema de ensino) que Derrida expõe em sua conferência. Derrida insiste: “Se devemos dar uma explicação dos efeitos do círculo em que uma dádiva fica anulada, essa explicação-interpretação exige que alguém leve em conta que, enquanto ela não pertence ao círculo, ela é a própria dádiva”.<sup>21</sup> Derrida parece dizer aqui que a condição paradoxal de possibilidade/impossibilidade da dádiva, como um tipo de loucura incalculável, gera um excesso na economia do círculo; gera uma alteridade radical, capaz de tirar a dádiva da armadilha circular e a colocar no campo da “promessa”, do “por vir”. A contradição é que ao deixar uma explicação sobre a dádiva ou sobre outra coisa (razão, filosofia, economia de significado), isso seguramente implica um retorno à lógica do contrato e do cálculo. Aqui podemos pensar na impossibilidade do ensino (dar uma explicação) como dádiva radical. Derrida, na mesma passagem, descreve essa explicação nos termos de “o contrato entre nós, para este ciclo de conferências”, reconhecendo mais uma vez, a impossibilidade de suas conferências serem dádivas radicais. Por que ele próprio desejaria se obrigar à tarefa impossível

<sup>18</sup> Como estratégia de compreensão, pensamos ser interessante considerar dois tipos de dádiva no pensamento de Derrida. A dádiva enquanto tal, que é o ato mesmo de presentear, e a dádiva radical, como a dádiva impossível, que transcende a economia da retribuição.

<sup>19</sup> DERRIDA, J. *Given time: 1 conterfeit money*, p. 11.

<sup>20</sup> DERRIDA, J. *Given time: 1 conterfeit money*, p. 11.

<sup>21</sup> DERRIDA, J. *Given time: 1 conterfeit money*, p. 31.

de deixar uma explicação da dádiva? A questão fornece um paradigma para a dificuldade do discurso acadêmico e para a prática do ensino: doar e explicar.

O problema do conhecimento acadêmico contemporâneo nas humanidades é dado na medida em que se instala um discurso de cultura num cenário institucional interdisciplinar. A dádiva (presente) é sempre inseparável do econômico, pois, sem ela, o econômico não poderia ser transposto para o termo “cultura”. A cultura passa a ser pensada como um termo que facilita o discurso acadêmico e que organiza a atividade (inter)disciplinar nas humanidades.

Derrida acentuou a questão do impossível como condição de tal processo. É bom pontuar que essa impossibilidade não é notada nos estudos sobre a cultura já que para os estudiosos da cultura, ao localizar o simbolismo econômico da dádiva, se prova, de alguma maneira, que se deve falar e explicar sobre ela.

Levando em conta a impossibilidade da dádiva na crítica cultural contemporânea, Derrida contempla o chamado paradoxal que o aconselha a “responder para uma dádiva que chama, para um além de toda responsabilidade”,<sup>22</sup> quer dizer, para uma dádiva que imediatamente indica a impossível responsabilidade. Assim, a questão difícil da dádiva compele Derrida a se mover responsabilmente dentro dos círculos de crédito, dívida, adiamento, respeito, generosidade e gratidão. Recompensa que constitui a economia do ensino acadêmico, do discurso e da comunidade. Isso retorna à questão da impossibilidade de simplesmente *dar* uma explicação.

A questão da responsabilidade surge nos escritos de Derrida, nos momentos em que ele fala do “outro”. Falar da dádiva é inevitavelmente falar do outro, que é “necessário, mas impossível”. Assim, a problematização do outro é fundamental no discurso derridiano. Mas, para Derrida, esse outro acaba se perdendo no processo de nomear, identificar, falar dele, ensinar para ele. Em “Violence and Metaphysics”, leitura de Derrida sobre a filosofia de Lévinas, Derrida persegue o problema da alteridade identificada na reivindicação de Lévinas: “Se o outro pudesse ser possuído, ser compreendido, ser conhecido, não seria outro”.<sup>23</sup> O reconhecimento de que a alteridade radical é inalcançável no discurso acadêmico abala a linguagem e o conceito de “outro”. Não posso encontrar o “outro” sem violência. Não se pode também saber ou ensinar sobre o princípio que funda a dádiva sem a experiência de aporia, confusão e conflito – desde que consideremos que o “outro”, como verdadeiramente “outro”, não pode ser incluído nem pode ser falado de dentro de um discurso sobre o “outro”. A violência gerada por qualquer discurso gera um tipo de violência contra esse mesmo discurso. A explicação da dádiva sofre tipos semelhantes de estragos e desordem. Derrida observa que o “discurso, portanto, se

<sup>22</sup> DERRIDA, J. *Given time: I counterfeit money*, p. 31.

<sup>23</sup> DERRIDA, J. *Violence and Metaphysics: an essay on the thought of Emmanuel Lévinas*. In: *Writing and difference*, p. 91.

é originalmente violento, só pode se fazer por violência, só pode se negar para se afirmar”.<sup>24</sup> No entanto, essa violência contra si é naturalmente necessária para se produzir o discurso, se apoiar, ser e falar. Tal “violência produtiva” caracteriza a simultaneidade antagônica de reconhecimento e de neutralização do “outro” dentro do discurso (uma simultaneidade da espécie que nós localizamos num estudo da cultura baseado na dádiva).

Em “Violence and Metaphysics”, no entanto, pareceria difícil ignorar ou reprimir a violência de um discurso do “outro” (isto é, o próprio discurso, que deve sempre – impossivelmente – dar algo a alguém, ou a algum “outro”) sem se arriscar a endossar discórdias e turbulências que fundamentariam a ideia de um “discurso não violento” (nós talvez imaginemos a partir de Lévinas que essa violência pode ser abolida reconhecendo e respeitando a alteridade irreduzível do outro). Contudo, tal “escatologia que anima o discurso de Lévinas teria já lançado sua promessa. Mesmo não sendo possível ocorrer dentro do discurso como *escatologia*”.<sup>25</sup> A possibilidade de um fim da violência só pode ser declarada por discurso – isto é, por violência.

Paulo César Duque-Estrada, em um esclarecedor artigo intitulado “Alteridade, violência e justiça: trilhas da desconstrução”, ao explicar como é falaciosa a ideia da possibilidade de uma “não violência”, fala da violência presente nas instituições acadêmicas:

Por outro lado, para tocarmos apenas em uma problemática que se encontra na ordem do dia, não deixa de ser preocupante a quase total ausência de manifestações de resistência às condições em que hoje o pesquisador se vê constrangido a trabalhar: tendo que produzir e publicar textos, formar alunos em nível de graduação e pós-graduação, orientar teses, participar de bancas examinadoras, apresentar trabalhos em eventos científicos, prestar serviços técnico-administrativos, como cargos de coordenação de cursos, diretorias, participação em comissões, fornecer pareceres de natureza técnica ou científica para instituições ou revistas especializadas etc., tudo isso numa ordem de exigências cada vez mais numérica – Quantas publicações? Quantos serviços prestados dessa ou daquela ordem? Quantas orientações de tese? – , à qual ele não poderá mais deixar de prestar contas. Hoje, mais do que nunca, ter um lugar ao sol como pesquisador significa inserir-se, de alguma forma, nessa robotização das atividades de ensino e pesquisa que, evidentemente está longe de ser uma engrenagem neutra.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> DERRIDA, J. Violence and Metaphysics: an essay on the thought of Emmanuel Lévinas. In: *Writing and difference*, p. 130.

<sup>25</sup> DERRIDA, J. Violence and Metaphysics: an essay on the thought of Emmanuel Lévinas. In: *Writing and difference*, p. 130.

<sup>26</sup> DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Alteridade, violência e justiça: trilhas da desconstrução. In: *Desconstrução e ética – Ecos de Jacques Derrida*, p. 35.

A obrigação de deixar uma explicação, de responder para, de ensinar para implica uma violência que um discurso crítico de cultura parece considerar como condição de sua resposta.

### 3.3

#### Ensino e Desconstrução

Dado que o próprio Derrida implicitamente alia a questão do discurso e do estudo da cultura a um problema de ensino, tentaremos explicar como o ensino pode ser compreendido pela desconstrução.

Em toda a literatura escrita nos últimos vinte ou trinta anos, concernentes à desconstrução como prática filosófica ou crítica literária, foi dada pouca atenção para a relação entre desconstrução e ensino. Tampouco foi dada atenção à ideia de encarar a desconstrução como um ensino.<sup>27</sup> A respeito disso, a desconstrução foi apresentada (corretamente) como algo que não é nem um sistema que tendeu ao tradicionalmente constituído como filosófico em direção da própria coerência e fechamento, nem um método facilmente reproduzível de investigação.

A procura pelo conceito ou pelo exemplo da desconstrução é marcante nos escritos sobre a obra de Jacques Derrida.<sup>28</sup> Os instrumentos de apreender e ensinar e, de fato, muitos dos métodos e suposições subjacentes, parecem ser questões pertencentes à própria desconstrução. Podemos então sugerir que, de algum modo,

<sup>27</sup> Ao lado dos escritos mais conhecidos de Paul de Man, Gayatri Spivak e Bill Readings, outras contribuições à questão da desconstrução e ensino incluem *Literary pedagogies after deconstruction: scenarios and perspectives in the teaching of English Literature*, organizado por Caudery, e *The ethics of writing: Derrida, deconstruction and pedagogy*, organizado por Peter Trifonas. No entanto, talvez um dos autores mais conhecidos e mais produtivos — embora agora bastante criticado — de livros que abordam a questão sobre desconstrução e Pedagogia está Gregory L. Ulmer, *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Ulmer aborda a questão da relação de Derrida com a pedagogia, mais explicitamente mediante uma discussão de seu envolvimento com o Grep, a partir de meados dos anos 1970, e se concentra no ensaio de Derrida “The Age of Hegel” e outras observações relevantes, dispersas em textos como: *Dissemination* e *The post card*. O interesse principal de Ulmer é explorar as possibilidades de uma pedagogia gramatológica ao longo dos escritos derridianos. Uma característica interessante de seu livro, no entanto, é o reconhecimento de uma “cena de ensino” (uma expressão mostrada com alguma ênfase por Bill Readings em *The University in ruins*), em termos das possibilidades de certos tipos de teatralização. Tal abordagem talvez seja contrastada, interessantemente, com o trabalho de Samuel Weber em *Institution and interpretation*. Nesse livro, na introdução, Weber começa a explorar as ligações entre a pergunta da instituição e os efeitos de teatro. Veja *To come walking: reinterpreting the institution and the work of Samuel Weber* e também *Samuel Weber: acts of reading*, ambos de Simon Wortham.

<sup>28</sup> Para uma discussão mais precisa sobre o *status* de “exemplo” da desconstrução de Derrida, sobretudo na medida em que facilita repensar a política, ver Naas, “Introduction: for exemple”, que apresenta o texto de Derrida, *The other heading: reflections on today's Europe*.

a desconstrução se constitua pedagogicamente. E ainda podemos dizer que, em um sentido amplo, a desconstrução é ensinada o tempo todo. Em *Papel-Máquina*, Derrida distingue a filosofia da desconstrução.<sup>29</sup> Para ele, se o pensamento filosófico possui estratégias e sistemas, a desconstrução, pelo contrário, tenta abalar as estratégias e mostrar a fraqueza de todo sistema que emite uma verdade. Em *De que amanhã*, Derrida prefere afirmar que em todo discurso há desconstrução e que o pensamento desconstrutor não faz nada mais que liberar essa desconstrução.

Muitos dos escritos de Derrida frequentemente se originaram de trabalhos apresentados em seminários ou lecionados em ocasiões específicas. Assim, eles conservam o aspecto performativo de tais acontecimentos – aspecto que é mostrado como uma condição do pensar que toma forma nos seus textos. A partir de seu envolvimento com o Greph, nos anos 1970, Derrida escreveu diretamente sobre a questão do ensino. Contudo, são raros os momentos em que Derrida fala sobre “como ensinar a própria desconstrução” – se de fato isso é possível.

Em *Given time*, embora a questão do ensino apareça de maneira bem ampla, não deixa de apontar para uma relação entre desconstrução e pedagogia. Derrida toca no assunto, na famosa seção de abertura de “The double section”, parte do livro *Dissemination*, com “citações no quadro negro” que são “apontadas para o silêncio”. Por outro lado, há uma conversa em “Living on: borderlines” concernente aos temas da instituição, da linguagem e do ensino. Não podemos deixar de mencionar as várias análises de Derrida sobre o pensamento de Hegel, Nietzsche e Heidegger, em seu relacionamento com a pedagogia e as instituições educacionais – com particular interesse em questões de linguagem, política e nacionalismo.<sup>30</sup> E em termos mais amplos, naturalmente, deve ser reconhecido que um interesse claramente constante pela Universidade e pelo contexto institucional da própria desconstrução corre por todos os escritos de Derrida, culminando em ensaios como *Mochlos* e *As pupilas da Universidade – o princípio da razão e a ideia de Universidade*, assim como os ensaios referentes à formação da Faculdade Internacional de Filosofia e do Greph, intitulados “Whos’s afraid of philosophy?” e “Negotiations” (reunidos no livro *Right to Philosophy I*). Nesses trabalhos, particularmente, a questão do ensino surge sob o invólucro do ensino da filosofia no tempo das reformas propostas pelo governo na França. É possível dizer que nesses escritos, há uma declaração de desconstrução do ensino em si, ou um “guia” para o “ensinar” que está por vir. Isso é algo responsável ou irresponsável por parte de Derrida? Nós pensamos que essa situação pode fornecer uma maneira para desconstrução questionar problemas mais plenamente fundamentais e questões associadas ao próprio ensino, isto é,

<sup>29</sup> DERRIDA, J. *Papel-Máquina*, p. 310.

<sup>30</sup> Ver, por exemplo, Derrida, “The Age of Hegel”, *Otobiographies* e “Geschlecht II: Heidegger’s Hand”.

a dimensão do “performativo do ensino” como um “acontecimento”. A força da desconstrução está mais em supor e experimentar do que simplesmente declarar ou resolver as questões pedagógicas e seus problemas.

Queremos nos concentrar no final deste terceiro capítulo em dois textos particulares de Derrida, *Otobiographies* e “Geschlecht II: Heidegger’s hand”, nos quais, de alguma maneira, a questão do ensino é levantada. Nesses textos, mais uma vez, são colocadas questões relativas ao discurso acadêmico como cultura, comunidade, comunicabilidade. Tais questões são referências para a Universidade e a partir delas se tornam possíveis transformações e experimentações nessa instituição.

### 3.4 Desconstrução e Liberdade Acadêmica

Antes de vermos algumas observações de Derrida sobre o tema do ensino e da liberdade acadêmica – um tema que inevitavelmente recoloca questões sobre o agente da situação, o conhecimento, a responsabilidade, a pedagogia, a cultura e a comunidade acadêmica – queremos começar por estabelecer um cenário para estas observações, tomando como ponto de partida o texto *Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name*. Aqui, Derrida trata da questão do ensino do nome próprio “Nietzsche”. No entanto, Nietzsche como um nome próprio – com todos os efeitos que um nome próprio induz – implica não só um ensino, mas uma pluralidade de ensinos: ensino de e para o nazismo, mas também o ensino de Derrida e da desconstrução (entre muitos outros). Para Derrida, a política do nome próprio e a questão de ensino do nome de Nietzsche nos levam a um lugar onde “devemos nos aproximar seletivamente, movendo-nos entre a instituição pedagógica, por um lado, e, por outro, entre a relação vida-morte, morto-vivo, o contrato de linguagem, a assinatura de crédito, o biológico e o biográfico.<sup>31</sup> Derrida indica que o que ele almeja com essas questões densas é um repensar do legado nietzschiano e das instituições culturais e educacionais do nazismo. Ele almeja repensar as questões concernentes aos relacionamentos entre mestria acadêmica e pedagógica, autoridade e legado da instituição, “nome próprio e possibilidade ou necessidade de recepção ou de audiência”. Nesse ensaio, Derrida confronta a duplicidade do ensino como, por um lado, a suposta manifestação e o efeito autorizado e, por outro, o ensino como inevitável, anacrônico e prematuramente endereçado ao “outro”. A exigência da resposta do “outro” ocorre como um efeito da suposta manifestação de autopresença

<sup>31</sup> DERRIDA, J. *Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name*. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 22.

e de autoidentidade por parte do professor magistral. Derrida relaciona isso com os escritos autobiográficos de Nietzsche em *Ecce Homo*:

A vida que ele vive e conta a si (autobiografia) não pode ser *sua* vida, em primeiro lugar, exceto como o efeito de um contrato secreto, uma conta de crédito (...) uma dívida (...) não pode ser honrado exceto por outro. Assim, ele não vive o momento e está fazendo violência contra si – que promete honrar uma promessa no nome e no nome do outro, mesmo na forma do “eu que recito minha vida a mim”.<sup>32</sup>

A partir do *Ecce Homo*, de Nietzsche, podemos pensar, segundo Derrida, a complicada interação entre a vida e a morte. Derrida tenta questionar os efeitos da pedagogia autorizada tradicional. O nome próprio só herda o crédito aberto pela autobiografia (uma “vida de...”), por exemplo, e esse nome próprio é o nome da morte. Sugerimos que a interação entre vida e morte, entre o legado e o nome próprio, estrutura as relações da própria instituição acadêmica. Certamente, como Derrida vai mostrar, é essa interação entre vida e morte (entre a vida e as assim chamadas linguagens mortas, entre culturas vivas e mortas, assim como mestres vivos e mortos) que se impõe nas instituições acadêmicas do Estado iluminista – e que é criticada por Nietzsche. No caso específico do entendimento de Nietzsche sobre as instituições educacionais contemporâneas como veículos do Estado, o que é evidente é um desfiguramento da língua-mãe, acompanhado de um retorno a uma linguagem paterna morta. Como Derrida escreve:

Não só o Estado é marcado pelo sinal e a figura paterna do morto, como também quer se passar por mãe – a matriz das próprias coisas... Como um cordão umbilical pode criar um elo com esse monstro frio que é o pai morto ou o Estado – isso é estranho.<sup>33</sup>

Para Nietzsche, então, seu interesse pelo Estado obviamente implica pensar o Estado de forma contrária ao que Derrida descreveu como uma problemática da educação dentro da modernidade desde o tempo do Iluminismo.

No começo de *Otobiographies*, um texto originalmente apresentado como conferência na Universidade de Montreal, em 1979, Derrida diz:

Gostaria de dispensar vocês do tédio, do desperdício de tempo, e da inutilidade que sempre acompanha os procedimentos pedagógicos clássicos – ao forjar elos, referindo-se de volta a premissas prévias ou argumentos, justificando a própria trajetória,

<sup>32</sup> DERRIDA, J. *Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name*. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 14.

<sup>33</sup> DERRIDA, J. *Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name*. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 34-36.

método, sistema, enfim, transições hábeis para restabelecer continuidade, e assim por diante. Esses são alguns imperativos da pedagogia clássica com os quais, para estar seguro, nunca se poderá romper de uma vez por todas. Porém, se nos submetêssemos a eles rigorosamente, eles acabariam por reduzir tudo ao silêncio, à tautologia e à repetição cansativa.<sup>34</sup>

Para Derrida, nem as convenções acadêmicas nem a pedagogia ortodoxa podem ser totalmente ignoradas; o que elas podem é serem superadas. Qualquer ensino que partilhe da tradição pedagógica – que é focada na conservação do método ou do sistema – inevitavelmente se reduzirá a justificar práticas circularmente próprias, que realmente inibem o acontecimento do “ensino”. Ensino como uma atividade singularmente performativa e um tratamento finalmente incalculável endereçado ao “outro”. Não se pode, portanto, simplesmente “pegar ou largar” os procedimentos pedagógicos clássicos. Deve-se, até certo ponto, misturá-los, para que o ensino como acontecimento seja possível. As observações de Derrida levantam questões importantes, concernentes à possibilidade de um ponto de vista responsável em condições bastante difíceis e complexas. Perante essa complicação de posições contrárias localizadas na tradição pedagógica, Derrida propõe um “acordo” à sua audiência. No procedimento desconstrutivo, encontra-se a vontade de determinar diversos problemas em relação à concepção tradicional de “ensino da verdade”. Para alguns, o objetivo derridiano é por demais aporético ou inadmissível. Outros o aceitarão como “lei”, e ainda outros o julgarão não ser suficientemente aporético.

É interessante observar que Derrida não se encontra inteiramente dentro nem fora da pedagogia clássica. É isso que Derrida entende por *recalcular* as possibilidades da liberdade acadêmica. Derrida insiste que ele não deseja “se transformar num bocal diáfano da eterna pedagogia”.<sup>35</sup>

Derrida não só chama nossa atenção para os elementos contraditórios oriundos da tradição pedagógica, que realçam tanto a autoridade do professor como a liberdade de investigação. Ele também chama nossa atenção para como é problemática a noção de liberdade acadêmica. Mais que isso, certo tom irônico torna-se evidente. Para Derrida, já foi mostrado que a desconstrução se posiciona numa relação ambivalente com a pedagogia clássica – nem simplesmente se libertando ou se unindo à tradição pedagógica.

O ensino desconstrutor de Derrida, a respeito do ensino de Nietzsche, obviamente, não pode oferecer à audiência ou ao estudante de Derrida uma escolha clara entre liberdade intelectual e cativeiro absoluto.

<sup>34</sup> DERRIDA, J. Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 3-4.

<sup>35</sup> DERRIDA, J. Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name”. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 4.

Assim, “pedagogia clássica” e “liberdade acadêmica” não são categorias claramente identificáveis. Elas se constituem de elementos contraditórios ou opostos, que competem um com o outro, ocultando uma tensão a partir de conceitos convencionais produzidos pela tradição acadêmica, como a própria “pedagogia clássica”. Tradição e desconstrução estão cortadas por um diferencial que, paradoxalmente, as une, gerando com isso a lógica do suplemento, da sobra, do contrário e da dupla única.

É esse tipo de reconhecimento que orienta a leitura de Derrida de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872), de Nietzsche. Derrida nota a observação deste sobre o fato de, nos estabelecimentos de ensino alemães, a disciplina Linguística ser ministrada de maneira muito estrita, simbolizando o contrário da liberdade acadêmica – que deixa estudantes e professores libertos aos próprios pensamentos ou programas.<sup>36</sup> Para Nietzsche, é possível discernir um tipo de limitação fundamental em relação à concepção convencional de liberdade acadêmica na Universidade. Como também observa Derrida, tal limitação “oculta e se disfarça na forma de *laissez-faire*”.<sup>37</sup> Pelo dito “liberdade acadêmica” é o Estado que controla tudo.

Quanto ao professor, ele, por sua vez, fala aos estudantes que o escutam. O que ele pensa ou faz está, aliás, separado por um imenso abismo da percepção dos estudantes. Amíúde o professor lê enquanto fala. Em geral, ele quer ter o maior número possível de ouvintes; em caso de necessidade, ele se contenta com alguns, mas quase nunca com um único ouvinte. Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento. Para todos os demais, o possuidor dessa boca está separado e é independente dos detentores daqueles muitos ouvidos; e essa dupla autonomia é chamada de “liberdade acadêmica”. De resto – para que essa liberdade seja ainda aumentada –, o professor pode dizer praticamente o que quiser e o aluno pode ouvir praticamente o que quiser. Só que bem perto e atrás dos dois grupos, a uma distância conveniente, se põe o Estado, com o semblante atento do vigia, para lembrar de vez em quando que ele é o objetivo, o fim e a quintessência desses estranhos procedimentos que são falar e ouvir.<sup>38</sup>

Ao analisar o texto de Nietzsche, Derrida nota que “a autonomia da universidade, assim como de seus estudantes e professores, é o estratagema do

<sup>36</sup> DERRIDA, J. Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 33.

<sup>37</sup> DERRIDA, J. Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 33.

<sup>38</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 126.

Estado”.<sup>39</sup> Desse ponto de vista, “as conferências de Nietzsche podem ser lidas como uma crítica moderna da maquinaria cultural do Estado e do sistema educacional, que foi, mesmo na sociedade industrial do passado, uma parte fundamental do aparelho do Estado”.<sup>40</sup>

A relação entre a desconstrução da tradição filosófica e as instituições educacionais – e sua problemática na época do Iluminismo – estabelece um cenário em que Nietzsche (e, de fato, também Derrida) suspeita de qualquer apelo à “liberdade acadêmica”. Tal liberdade talvez seja entendida em termos de um repensar rigoroso sobre as relações complexamente entrelaçadas entre liberdade acadêmica, pedagogia ortodoxa e limitações político-institucionais. Nós não só podemos simplesmente “pegar ou largar” os conceitos de “liberdade acadêmica” e “pedagogia ortodoxa”. É preciso repensá-los.

Mas há uma condição aporética para o ensino da desconstrução. É o que defendem Bill Readings e J. Hillis Miller com a ideia de uma comunidade do dissenso. A prova disso é que a era do Estado-Nação, de alguma maneira, foi uma espécie de “pré-história” da globalização e, portanto, ambas estão entrelaçadas. Por isso não se pode simplesmente “pegar ou largar” a tradição.

A comunidade do dissenso proposta por Readings e Miller não é apoiada pelo tipo de racionalidade comunicativa advogada pelos idealistas alemães ou, mais recentemente, pelo pensamento de Habermas.<sup>41</sup> Nem essa seria uma comunidade

<sup>39</sup> A perspectiva que Derrida evoca em *Otobiographies* talvez esteja ligada à discussão sobre a educação depois do Iluminismo, que o próprio Derrida associou com um dos principais “nomes próprios” da tradição filosófica: Hegel. Encontramos algo a respeito disso no ensaio “The Age of Hegel”, no qual Derrida empreende uma paciente e detalhada análise histórico-sociológica da complexa interação entre o discurso liberal e o discurso culto, e mostra a sutil dinâmica e, às vezes, a paradoxal força da sociedade civil. Essa mistura pode ser observada em Hegel, quando este manda uma carta para o corpo representativo do Estado prussiano: o ministro de Assuntos Espirituais, Acadêmicos e Médicos. Derrida nota isso na “burocracia de Estado no processo de organizar a nacionalização das estruturas da educação filosófica” (p. 4). Nessa correspondência, pode-se detectar um discurso muito determinado concernente às instituições educacionais “na época do serviço público europeu”. Para Derrida, as instituições educacionais são atravessadas pelas características que organizam e distribuem as relações complexas de liberdade acadêmica e de limitação institucionalizada, dentro de um raciocínio emergente, que toma forma a partir do chamado Iluminismo.

<sup>40</sup> DERRIDA, J. *Otobiographies: the teaching of Nietzsche and the politics of proper name*. In: *The ear of the other: otobiography, transference, translation*, p. 33.

<sup>41</sup> Entre os escritos que tentam provar que Derrida não é eticamente relevante, podemos destacar o texto de Habermas em seu “Discurso filosófico sobre a modernidade”, no qual é enfatizada a apropriação feita pelos críticos literários americanos sobre a obra de Derrida, que veem Derrida como um vínculo entre a filosofia e a literatura. Habermas acusa Derrida de desrespeito pelas distinções. Mas para Derrida uma afirmação lógica se dá fundamentada em um sujeito transcendental ou empírico. Habermas diz que a universidade, como organização complexa, somente pode ser pensada se a situarmos nas condições da sociedade contemporânea, que enfrenta a crise de racionalidade da sociedade moderna e nos desafia a construir uma nova razão. “Uma

apoiada por liberdade de discórdia, com uma indissociável noção de reivindicações tradicionais por liberdade acadêmica – uma noção que aliás pressupõe no nível mais fundamental um acordo comum e compartilhado com protocolos acadêmicos e convenções. O dissenso, no sentido de não simplesmente o abraçar ou o rejeitar, implica uma rede complicada de relações e de obrigações, que abrem precedentes para se problematizar a questão da responsabilidade ou do “ético”. Um exemplo disso é que a própria comunidade de dissenso é, de alguma maneira, ligada à racionalidade metafísica.

### 3.5 A Monstruosidade e o Performativo

Queremos concluir retornando à dimensão do performativo do ensino da desconstrução discutido anteriormente. Em seu ensaio “Literary Study in Transnational University”, J. Hillis Miller toca novamente no conhecido encontro entre a desconstrução de Derrida e a teoria de ato de fala, de J. L. Austin. Como nota Miller, para Austin, um ato de fala “depende, para sua eficácia, de um contexto elaborado de protocolos, regras, instituições, papéis, leis e fórmulas estabelecidas – que necessitam estar num lugar anterior à expressão vocal do performativo”.<sup>42</sup> A compreensão, portanto, depende de uma estrutura complexamente pré-constituída, estabelecendo as condições de formulação, transmissão e recepção de qualquer comunicação. Contudo, esse performativo de Austin também pressupõe a própria pré-existência de um agente capaz de reconhecer, de compreender e de executar o “contexto” em que os atos podem significativamente acontecer. Para Miller, a ideia de um agente operando em um delimitado “contexto” coerente (a que um ato de fala talvez “pertença”) é característica dos conceitos que estão enfraquecidos na era da globalização.

Em contraste, Miller descreve um “tipo alternativo de performativo” que “cria as normas e leis que o validam”. Cada performativo, “constitui um acontecimento que muda decisivamente o contexto adjacente. Responde a um chamado ou à exigência de um ‘outro’ que nunca pode ser institucionalizado ou pode ser racionalizado”.<sup>43</sup>

---

razão aberta e discursiva seria, então, necessária para a criação de interesses mais universais. Por que as ciências não podem imaginar criar essa comunidade comunicativa? A essa crença na ciência, Habermas acrescenta o tema da democracia, ao criticar o positivismo e os pessimistas desesperados com a razão (Adorno, Weber, Nietzsche)” (SILVA, Enio Waldir da. *As funções sociais da universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Ênio Waldir da Silva, Walter Frantz, 2002).

<sup>42</sup> MILLER, J. Hillis. Literary Study in Transnational Univeristy. In: *Black holes*, p. 179.

<sup>43</sup> MILLER, J. Hillis. Literary Study in Transnational Univeristy. In: *Black holes*, p. 179.

O chamado do “outro” traz o ato de fala em si e preexiste a qualquer agente de cognição ou comunicação. Aqui Miller, mostra que mesmo o ato de fala é uma catacrese e comenta sobre Derrida: “Como Derrida expõe, ato de fala é uma catacrese, pois na tradição, a qualquer momento, emerge um monstro, uma mutação monstruosa sem tradição ou normativo precedente”.<sup>44</sup>

Embora com todas as críticas de Readings e Miller, não podemos deixar de observar que, no entendimento dos Estudos Culturais, sob a perspectiva pós-estruturalista, o caráter instável e construcionista das identidades (os “sexos”, os “gêneros”, por exemplo.) também se aproxima de um aspecto presente na análise dos monstros quando vistos como fenômeno metafórico cultural, que se

(...) recusa a fazer parte da “ordem classificatória das coisas” (...) – os monstros em geral (...) são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma – suspensa entre formas – que ameaça explodir toda e qualquer distinção.<sup>45</sup>

Essa possibilidade de transgredir a lógica do sistema conceitual é possibilitada pela própria existência do monstro, que se caracteriza pela constante resistência e reprovação a qualquer tipo de limite ou fronteira. O monstro resiste a qualquer tipo de finalização ou identidade estática. Trazendo tais ideias para as discussões recentes acerca do ensino, é possível questionar a restrição imposta pela tradição binária do pensamento metafísico ocidental, que considera, na constituição dos sujeitos, apenas “isso” ou “aquilo”, ou seja, no caso em questão, ou se é professor ou aprendiz. No processo de construção das identidades, é possível considerar também a conjunção aditiva “e”. O monstro é, dessa forma, o mesmo que Jacques Derrida chamou de “suplemento”. A lógica do “isso ou aquilo” dá lugar ao raciocínio que admite “isso e aquilo”.<sup>46</sup> O aspecto eclético do monstro caminha ao encontro da perspectiva pós-estruturalista que revoluciona os métodos tradicionais de organizar o conhecimento (sobretudo o da lógica binária). Os Estudos Culturais não deixaram de fazer isso.

Em *Otobiographies*, Derrida fala de sua relação com a.. tradição, ao mesmo tempo respeitando-a e desrespeitando-a. E é talvez por isso que Miller enxerga um “tipo alternativo de performativo” no “ensino da desconstrução”. Mesmo estando inserido na tradição, ele dá origem a “mutações” (ensinando como tomar, tomar

<sup>44</sup> 6. Aqui Miller cita Derrida, “Deconstruction and the other”, in KEARNEY. *States of Mind: Dialogues with Contemporary thinkers*, 123.

<sup>45</sup> COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, p. 23-60.

<sup>46</sup> FURLANI, Jimena. Gênero, sexualidade e educação. In: *Educação em Revista*, n. 46, 2007.

como ponto de partida). Isso acaba por interromper a “tradição” ou um precedente normativo. Mas a palavra monstro é utilizada para descrever tais “mutações”. Ensinar o monstro é desconstruí-lo? Como um ensino realmente dá luz aos monstros? O que pode o “monstruoso” ou o “monstro” no meio do ensino da desconstrução?

Em *What is called thinking?*, Heidegger embarca num pensamento da atualidade – um pensamento que fica irredutível aos ditames da utilidade, do comércio e das técnicas, que, de várias maneiras, apoiam toda atividade governada pelos requisitos do capital. Obviamente, esse pensamento nos leva a refletir sobre o problema do ensino na própria Universidade. Heidegger escreve que: “a mão alcança e estende, recebe – e não só arremessa: a própria mão estende, e a própria mão recebe boas-vindas da mão do outro. A mão mantém. A mão carrega. A mão projeta e assina, presumivelmente porque o homem é um monstruoso sinal”.<sup>47</sup>

Ao estabelecer algum tipo de relação entre “homem” e monstruosidade, essa passagem fornece a base para certas reflexões que surgem no ensaio de Derrida, “Geschlecht II: Heidegger’s hand”. Aqui, Derrida evoca e explora o peso da palavra *Geschlecht* (sexo, família), a partir da tradição filosófica alemã depois do Iluminismo e, particularmente, em relação ao próprio trabalho de Heidegger. Para Derrida, *Geschlecht* é mais ou menos um termo não traduzível que se relaciona com “sexo, espécie, gênero, estoque, família, geração, genealogia, comunidade”.<sup>48</sup> Essas significações são determinadas a partir de diversos contextos ao longo da tradição metafísica. Em termos mais amplos, Derrida procura nesse ensaio abarcar uma série de reflexões sobre nacionalidade filosófica e nacionalismo na Alemanha – sem deixar de mencionar a relação problemática de Heidegger com o nazismo. Tema que é abordado de maneira mais detalhada em *Glas*. Derrida negocia o termo *Geschlecht*, para mostrar suas várias significações na tradição filosófica alemã desde o Iluminismo. A partir deste termo, nos é possibilitado perceber as explicações diferentes do nacional (ambos no sentido racista ou de ideologias biológicas). Também nos é possibilitado questionar o idioma na linguística e as concepções de humanidade e animalidade.

Derrida, a partir dos comentários de Heidegger sobre a *Geschlecht*, mostra um cenário para o jogo em que se encontram questões como nacionalidade, o aprender humanístico, o *Geschlecht* humano. A monstruosidade do “homem” na mão que sinaliza, que carrega, que se estende ao outro e também ensina. Essas questões claramente se imporiam na questão sobre o futuro da Universidade e das

<sup>47</sup> DERRIDA, J. Geschlecht II: Heidegger’s hand. In: *The Deconstruction and Philosophy: texts of Jacques Derrida*, p. 168. Nesse ensaio, Derrida cita a tradução de “What Is called thinking?”, de Heidegger, realizada por Fred D. Wieck e J. Glenn Gray.

<sup>48</sup> DERRIDA, J. Geschlecht II: Heidegger’s hand. In: *The Deconstruction and Philosophy: texts of Jacques Derrida*, p. 162.

humanidades, juntamente com as deterioradas relações entre ensinar, aprender, cultura, comunidade e Estado-Nação, presentes na era do “capital global”. Foi justamente isso que interessou a críticos como Bill Readings e J. Hillis Miller.

A mão de Heidegger, a mão que levanta é, em *What is called thinking?*, declaradamente monstruosa. Isso é, a mão que desenha, dá, sinaliza e ensina, é a mão que estimula o burocrático e o regime tecnocrático da universidade moderna – como o lugar onde ciência e técnica servem aos interesses do capital. Derrida pergunta:

Por que “monstro”?... O que é *um monstro*? Sabe-se a gama polissêmica dessa palavra e os usos que alguém pode fazer dela. Por exemplo, concernente a normas e formas, espécie e gênero e, conseqüentemente, a *Geschlecht*. Começarei privilegiando aqui outro curso [direção]. Vai na direção de um sentido menos conhecido: do francês *la monstre* (um mudar de gênero, sexo, em *Geschlecht*) tem o sentido poético-musical de um diagrama que *mostra* [*montre*] num trecho de música o número de versos e o número de sílabas designadas ao poeta. O *monstrer* é *montrer* (mostrar ou demonstrar)... *Le monstre* ou *la monstre* é que mostra para advertir ou pôr em guarda.<sup>49</sup>

Questões como normas, formas, o pertencer e o socializar se impuseram sobre o pensar da comunidade acadêmica desde o Idealismo Alemão. Derrida encontra um sentido particular ou um tipo de monstruosidade gravada no discurso de *Geschlecht*. Aqui, mostrar, demonstrar, chamar atenção, advertir, instruir ou ensinar é monstruoso. Por que monstruoso? Heidegger em *What is called thinking?* nos convida a ler Holderlin, via a tradução de Becker e Granel (os tradutores em francês da *Was heisst Denken?*):

Nós somos uns “monstros” vazios de sentido  
 Nós estamos fora da tristeza  
 E quase perdemos  
 Nossa língua em terras estrangeiras

Para tocar em questões de nacionalidade e nacionalismo, Derrida se concentra no “nós, monstros” dessa evocação.<sup>50</sup> Por optar em citar a tradução francesa de “Ein Zeichen sind wir, deutungslos”, a linha do poema é traduzida por “somos sinais sem sentido”. O sinal pode não só ser sem sentido, mas também “monstruoso”. Este “nós”, para o qual Derrida chama nossa atenção, é tomado para indicar homem,

<sup>49</sup> DERRIDA, J. *Geschlecht II: Heidegger’s hand*. In: *The Deconstruction and Philosophy: texts of Jacques Derrida*, p. 166.

<sup>50</sup> DERRIDA, J. *Geschlecht II: Heidegger’s hand*. In: *The Deconstruction and Philosophy: texts of Jacques Derrida*, p. 167.

humanidade, nação, ou algum outro sentido de *Geschlecht*. O monstro que sinaliza, “mostra” ou “adverte” singularmente golpeia:

(...) ao exhibir, significar, designar, esses sinais são vazios de sentido. Diz-se vazio de sentido (...) [nós] somos sinais – mostrando, informando, avisando, apontando como sinal em direção a, mas em verdade em direção a nada, um sinal isolado... numa relação de lacuna ao sinal (...) exposição [*montre*] que desvia da exposição ou mostra, um monstro que mostra [*montre*] nada. Essa lacuna do sinal a si e à sua ‘função normal’ já não é uma monstruosidade da monstruosidade, uma monstruosidade do mostrar?<sup>51</sup>

Derrida tenta de várias maneiras localizar essa mútua relação entre monstruosidade e sinal – do modo como é pensado por Heidegger. A monstruosidade do sinal parece ressoar o tipo alternativo de performativo esboçado por Miller. Esse tipo alternativo de performativo, em vez de somente apontar a direção e permanecer agarrado a um contexto elaborado de protocolos, regras, instituições, papéis, leis e fórmulas estabelecidas, mostra também a necessidade de estar num lugar antes da expressão vocal performativa ser feita. Esse tipo alternativo de performativo cria as normas e as leis que o validam. E mostra as complicações dos binarismos metafísicos, como, por exemplo, a lógica da presença e da referência. Paradoxalmente, no entanto, essa mostra iria, ao mesmo tempo, “trabalhar por tradição” (para repetir a frase de Derrida), desde que o próprio Derrida percebe que a ideia de monstruosidade está próxima do termo *Geschlecht* (de pertencer e socializar; da cultura nacional; de espécie e gênero; de homem, humanidade, animalidade; de normas e formas). Mesmo caracterizando uma tradição filosófica, isso pode fornecer as condições de possibilidade para pensar a desconstrução da Universidade. Derrida fala em “mostrar”, seguindo o ensaio de Heidegger.

O “tipo alternativo de performativo” pode ser pensado, se seguirmos a leitura de Miller para discernir o que ainda permanece na Universidade. Mas é importante lembrar que a performatividade, que nós associamos com a mão heideggeriana, mostra e ensina como a desconstrução da tradição “emerge num dado momento como um monstro, uma mutação monstruosa sem tradição ou norma precedente”. A desconstrução da tradição questiona a proliferação da burocratização e a racionalização das forças científicas e tecnocráticas da Universidade – mostra também que o fato de “pertencer” está amarrado à noção de cultura nacional. Também questiona o ensino tradicional a partir da ideia que considera o ensino como aporia.

<sup>51</sup> DERRIDA, J. *Geschlecht II: Heidegger’s hand*. In: *The Deconstruction and Philosophy: texts of Jacques Derrida*, p. 167.

Tais monstros, como descrevemos, são os monstros do homem ou da mão do homem. Isso acontece na medida em que ambos personificam contrariamente e deformam completamente as várias concepções de *Geschlecht* – que, aliás, sustentam as tradições essenciais da Universidade e do Estado-Nação desde o Iluminismo. Esses monstros, feitos pelo homem, monstros do homem, talvez sejam afirmados como mutações férteis que, produtivamente, deturpam a noção antiga de humano.