

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PABLO DIAS FORTES**

**O COMPLEXO DE SOFIA: CIÊNCIA, DESEJO E  
EDUCAÇÃO À LUZ DO PÓS-ESTRUTURALISMO**

**(DISSERTAÇÃO DE MESTRADO)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FEVEREIRO - 2007**

Pablo Dias Fortes

**O COMPLEXO DE SOFIA: CIÊNCIA, DESEJO E  
EDUCAÇÃO À LUZ DO PÓS-ESTRUTURALISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Bessadas Penna-Firme

Coorientadora: Profa. Dra. Speranza França da Mata

Rio de Janeiro - 2007

Pablo Dias Fortes

## **O COMPLEXO DE SOFIA: CIÊNCIA, DESEJO E EDUCAÇÃO À LUZ DO PÓS-ESTRUTURALISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

---

(Dr. André Bessadas Penna-Firme, UFRJ)

---

(Dra. Speranza França da Mata, UFRJ)

---

(Dr. Reuber Gerbassi Scofano, UFRJ)

---

(Dra. Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel, UFF)

Suplentes:

---

(Dr. Francisco Cordeiro Filho, UFRJ)

---

(Dra. Marsyl Bulkool Mettrau, UFF/UERJ)

## RESUMO

**FORTES, Pablo Dias. O Complexo de Sofia: Ciência, Desejo e Educação à luz do Pós-Estruturalismo**, Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O presente trabalho consiste na desconstrução de um dos principais fundamentos do chamado ‘discurso científico’ – e, conseqüentemente, do cientificismo presente também no campo educacional – a partir da crítica de Jacques Derrida em torno do projeto estruturalista. Discute, assim, as fragilidades teóricas relativas ao conceito de ‘estrutura’, bem como a tentativa de se fazer deste conceito a matriz por excelência do pensamento científico, especialmente após a lingüística de Saussure e da antropologia de Lévi-Strauss. Neste sentido, argumenta-se que a noção de estrutura não passaria de um mero recalque lógico oriundo de um histórico fetiche epistemológico da própria ciência. Trata-se, portanto, de um exame radical acerca do verdadeiro motivo pelo qual a ciência tem se desenvolvido desde o seu clássico nascimento grego, isto é: como a expressão de um desejo. Por fim, termina com uma reflexão sobre os principais aspectos da obra de Rubem Alves, destacando sobretudo sua perspectiva anticientificista da educação.

**Palavras-Chave:** Estrutura, Ciência, Desejo, Desconstrução, Educação, Pós-Estruturalismo.

## ABSTRACT

**FORTES, Pablo Dias. O Complexo de Sofia: Ciência, Desejo e Educação à luz do Pós-Estruturalismo**, Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

This work consists in a deconstruction of the main fundamentals of the ‘scientific discourse’ as it is usually called – and consequently of the scientificism presently also in the educational field – from Jacques Derrida’s criticism around structuralism project. Thus, it discusses theoretical vulnerabilities related to ‘structure’ concept as well the attempt to do of this concept the matrix par excellence of scientific thought, specially after the linguistics of Saussure and anthropology of Lévi-Strauss. In this way, it is argued that the structure notion could be a logical desire repressed that originates in a scientific epistemological fetish. It is about, therefore, a radical evaluation concerning the true motivation in which science has been developed since its Greek emergence, i.e.: as a desire expression. By the end, it finishes with a reflection upon main aspects on Rubem Alves’ work, clearing his antiscientific perspective concerning education.

**Key-Words:** Structure, Science, Desire, Deconstruction, Education, Post-Structuralism.

A Caroline da Silva Nunes, também educadora,  
dona dos meus mais íntimos desejos.

## **Agradecimentos:**

Em primeiro lugar, aos meus pais Ivan e Lourdes, que, cada um ao seu modo, sempre se esforçaram para que hoje eu pudesse estar aqui.

Ao meu Orientador, Prof. André B. Penna-Firme, por seu comprometimento desde as primeiras horas... horas cansadas, horas aflitas.

À minha Co-orientadora, Profa. Speranza, uma das pessoas mais perspicazes, profissionais e dedicadas que já conheci.

Ao Prof. Reuber, por sua incansável luta em fazer da escola um espaço realmente divertido. Por sua alegria. Por sua didática.

Ao Prof. Francisco Cordeiro Filho, simplesmente um 'Pai'.

A todos os meus colegas de Pós-Graduação, especialmente a Rafael da Costa, por tudo aquilo que testemunhamos juntos.

Enfim, a todos os meus ex-alunos da Faculdade de Educação: hoje, meus melhores professores.

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

Roland Barthes

## Sumário

<b>1) Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1) Problematização e Apresentação da Hipótese e dos Objetivos.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2) Justificativa do Estudo.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3) Organização e Metodologia do Estudo.....</b>	<b>18</b>
<b>2) Derrida e a Teoria da Desconstrução.....</b>	<b>21</b>
<b>3) Derrida e a Desconstrução do Estruturalismo.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1) O Descentramento da Estrutura.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2) Ciência ou Mito?.....</b>	<b>37</b>
<b>4) Educação e Pós-Estruturalismo: A Crítica de Rubem Alves.....</b>	<b>44</b>
<b>5) Conclusão.....</b>	<b>52</b>
<b>6) Referências Bibliográficas.....</b>	<b>54</b>

## 1 - Introdução:

### 1.1 - Problematização e Apresentação da Hipótese e dos Objetivos

[...] Sempre se pensou que o centro, por definição único, constituía, numa estrutura, exatamente aquilo que, comandando a estrutura, escapa à estruturalidade. Eis porque, para um pensamento clássico, o centro pode ser dito, paradoxalmente, *na* estrutura e *fora* da estrutura. Está no centro da totalidade e contudo, dado que o centro não lhe pertence, *a totalidade tem o seu centro noutra lugar*. O centro não é o centro. O conceito de estrutura centrada – embora represente a própria coerência, a condição da *episteme* como filosofia ou como ciência – é contraditoriamente coerente. E como sempre, a coerência na contradição exprime a força de um desejo.<sup>1</sup>

Jacques Derrida

A longa epígrafe acima não consiste apenas em reproduzir uma das mais belas páginas pós-estruturalistas pelas quais, desde então, revela-se assim o grande recalque lógico operado por todo o atual conjunto do chamado 'discurso científico', mas sobretudo em extrair nossa hipótese de que a própria educação, enquanto suposto campo aplicado deste último, também não passa lá no fundo de um velho fetiche epistemológico.

Mas o que significa, afinal, começar um trabalho suspeitando justamente de um ideal 'científico' para a educação? Em outras palavras: por que, com tantas

---

<sup>1</sup> DERRIDA, J. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In:--- *A escritura e a diferença*. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 230

demandas 'reais' e 'concretas' que desafiam hoje a escola, questionar aqui – senão o único – talvez o último caminho seguro que a educação teria ou poderia ter pela frente? Questões um tanto quanto ingênuas, mas ainda assim inevitáveis...

Inevitáveis porquanto, no seio da aparência, podem dar a impressão de que o que se quer fazer aqui é simplesmente um exercício da crítica pela crítica, sem considerar, a rigor, inúmeros dramas que afetam na prática milhões de educandos e educadores em todo o mundo. Por outro lado, ingênuas pois que guardariam a crença – aliás, muito mais 'filosófica' do que gostariam que fosse – segundo a qual a chave do justo, do bom e do verdadeiro possa realmente estar nas mãos daquilo que ainda hoje se entende ou se faz entender por 'ciência'.

Com efeito, apesar de toda credibilidade da qual ainda goza o termo 'ciência', a crítica ao discurso científico não é nenhuma exclusividade desses tempos ditos 'pós-modernos'<sup>2</sup>. Tampouco um privilégio do pós-estruturalismo. Sob este aspecto, poderíamos reunir aqui inúmeros nomes que, de um modo ou de outro, contribuíram para a idéia de que a ciência não é mesmo tão 'inocente' quanto parece. Só a título de exemplo, e sem poder evitar agora o inequívoco clichê que já se tornou tal gesto, citaremos então o badalado nome de Nietzsche (1844-1900), cuja obra foi indiscutivelmente decisiva para se perceber o libidinoso traço que marca, na boa tradição científica moderna, a

---

<sup>2</sup> O termo 'pós-moderno' não se refere, contudo, apenas a um determinado contexto histórico, isto é, a um momento exatamente subsequente a 'Idade Moderna'. Antes, está relacionado à polêmica obra de Jean-François Lyotard, *A Condição Pós-Moderna* (1979), na qual a questão da legitimidade da ciência é examinada segundo a sua própria relação com a lógica do capitalismo atual.

célebre máxima de Bacon (1561-1626) de que 'saber é poder'<sup>3</sup>. Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) são outros nomes que também não devem ser facilmente esquecidos. Afinal, foi mormente a partir da famosa tese da 'dialética do esclarecimento'<sup>4</sup> que, ao somarem elementos à mesma visão inaugurada por Nietzsche, desmascararam definitivamente a imensa sede de poder inerente à origem e ao progresso da ciência.

Mas se o quadro for verdadeiramente esse, quer dizer, se a prática científica realmente nasce e se desenvolve por meio apenas de um reprimido desejo de poder (note-se, diga-se de passagem, o que representa para as nações mais ricas do globo o investimento justamente na área de ciência e tecnologia), por que ainda hoje se faz da ciência a última das deusas virgens capaz de salvar a Humanidade<sup>5</sup>? Ou melhor: por qual razão, e pelo menos um século depois de Nietzsche, continuamos a defender um conceito tão ingênuo de 'ciência'?

Ora, não é preciso ser nenhum doutor em psicanálise para saber que, sobre um sintoma que convém reprimir, sofisticam-se cada vez mais os próprios mecanismos de sua repressão. E aqui chegamos novamente a principal

---

<sup>3</sup> Convém lembrar aqui também que Nietzsche foi o primeiro filósofo a usar a noção de 'vontade de poder' para caracterizar inclusive uma espécie de 'pulsão vital' no ser humano.

<sup>4</sup> Expressão que intitula também a própria obra (*A Dialética do Esclarecimento*, 1947) em que esses autores desenvolvem tal tese. Partindo de uma discussão inspirada em pensadores como Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883), Freud (1856-1939) e do próprio Nietzsche, Adorno e Horkheimer sustentam então a idéia de que a ciência, ou melhor, a racionalidade científica, evoluiu fundamentalmente por um processo autofágico da razão. A 'dialética do esclarecimento' seria, assim, o movimento pelo qual a ciência, à medida mesmo que revê seus métodos e princípios, pode sempre aumentar a sua eficiência em busca da melhor forma de agir e atuar sobre as coisas. Principal tese da chamada 'Escola de Frankfurt' (ou 'Teoria Crítica'), tornou-se também conhecida por consolidar uma das mais radicais posições filosóficas pós-iluministas do séc. XX.

<sup>5</sup> Referimo-nos aqui ao próprio ideal iluminista, ou seja, à idéia segundo a qual a ciência libertaria definitivamente o homem das trevas da ignorância.

hipótese deste estudo: a de que a noção de ‘estrutura’, isto é, a essência mesma do projeto estruturalista<sup>6</sup>, tem sido inegavelmente, nos termos já assinalados por nossa epígrafe, o mecanismo pelo qual boa parte do discurso científico ainda reprime sua intrínseca sede de poder, sua enorme fome por controle. Hipótese arriscada? Talvez não tanto assim...

É o que ocorre, pelo menos, quando observamos dentre os mais variados gêneros da literatura científica, mas mais especialmente entre aquelas que tratam do problema humano, as sempre obrigatórias referências a autores que pensaram ver na ‘estrutura’ a intocável matriz lógica do trabalho científico, verdadeiro e santo remédio que curaria todos os males de cientificidade de então. Quem nunca viu, por exemplo, uma clássica alusão a Saussure (1857-1913) ou Lévi-Strauss (1908- ) sempre quando se está em jogo toda e qualquer fundamentação teórica no âmbito das ‘ciências humanas’? Ou mais precisamente a Piaget (1896-1980), a quem, no caso específico da educação, gerou curiosamente ainda um enorme reboliço escolar ao tornar-se por muito tempo o grande messias da fé construtivista?

Seja como for, o fato é que, ‘ciência’ por ‘ciência’, ou ‘estruturalismo’ por ‘estruturalismo’, nunca se viu atualmente tamanha incerteza em relação à sua própria ‘eficácia’. Mesmo no caso da biologia – que parece ter encarnado de vez uma desesperada corrida pela posse da vida (ou poderíamos dizer ainda: de sua ‘estrutura genética’!) –, inúmeros problemas continuam literalmente

---

<sup>6</sup> Apesar da multiplicidade de interesses, disciplinas e objetos dos estudos de cunho estruturalista, decidimos usar aqui o termo ‘projeto’ para designar justamente a crença em um postulado comum: a de que todo e qualquer fenômeno – social ou natural – possuiria subjacentemente ‘estruturas’ observáveis e descritíveis pelo método científico.

‘sem solução’ no pequeno mundo dos tubos de ensaio<sup>7</sup>. Incômodas palavras? Sem dúvida. Mas até quando continuaremos a ignorar que a ciência não consiste realmente em uma prática tão ‘imaculada’ assim? E quanto à educação, ou melhor, a ‘ciência’ que se diz ‘pedagogia’, o que pode significar também nesse contexto?

A escolha por um estudo confessadamente inspirado no pós-estruturalismo não deve ser, portanto, encarado como um mero e ‘gratuito’ ataque à ciência – notadamente a de base estruturalista –, mas tão somente como um inevitável compromisso diante daquilo que, desde o início, assumimos como hipótese.

Neste sentido, é preciso que se diga também que, se por um lado, e por razões até metodológicas, buscaremos atingir o maior nível possível de rigor conceitual, por outro, não deixaremos de considerar o próprio espaço argumentativo no qual desenvolveremos nosso estudo. Isso nos leva, enfim, aos dois objetivos deste trabalho:

- 1) em termos gerais, apontar a crítica pós-estruturalista ao discurso científico;
- 2) em termos específicos, desconstruir o cientificismo no campo educacional.

---

<sup>7</sup> Referimo-nos aqui não apenas à própria discussão ética sobre a questão da eugenia (a esse respeito, ver sobretudo interessante obra de Habermas, *O Futuro da Natureza Humana*), mas ao mesmo tempo à inequívoca ameaça bioterrorista em curso nos dias atuais.

## 1.2 - Justificativa do Estudo

Àqueles que imaginam ser um estudo inspirado no pós-estruturalismo uma tentativa de se colocar 'acima' da ciência, ou ainda de propor um novo 'paradigma' para o seguro desenvolvimento da mesma, duas coisas devem ser imediatamente esclarecidas.

Em primeiro lugar, não se trata aqui – como já foi dito antes – de uma simples 'agressão' ao discurso científico, especialmente a do tipo que se ponha arrogantemente em qualquer plano 'filosófico' superior. Em segundo lugar, não se pretende aqui, de igual maneira, mascarar aquilo que, à luz da própria prerrogativa teórica deste trabalho, também pode ser visto como fruto de um desejo: neste caso, contudo, o desejo de alguém definitivamente inconformado com o atual cientificismo presente no campo educacional.

Ora, não resta dúvida que a pretensão de fazer da educação sobretudo uma 'ciência', isto é, uma prática cada vez mais regulável e regulada pelo 'método científico', tem sido hoje uma das principais características do fazer pedagógico. Prova disso é a delirante enxurrada de 'avaliações' pelas quais o chamado 'sistema educacional' precisa urgentemente saber 'aonde está o erro', para como 'evitar o erro', para como 'eliminar o erro' (sintomático índice de quem não sabe mesmo viver sem ter tudo 'sob controle'). No caso do Brasil, por exemplo, são amiúde aplicadas tais avaliações: todas 'cientificamente neutras', todas 'puramente técnicas', mas cujos resultados têm sido quase

sempre tratados – particularmente para a rede pública de ensino –, como um religioso instrumento de novas proposições curriculares<sup>8</sup>.

Não obstante, a própria experiência que tivemos como professor de filosofia da educação (2004 e 2005)<sup>9</sup> na Faculdade de Educação da UFRJ complementa igualmente o quadro apontado acima. Neste sentido, surpreendia-nos o ‘discurso’ bastante cientificista que muitos alunos (e professores) ainda traziam para a sala de aula. ‘Discurso’ esse, aliás, tão bem explicável por aquilo que Foucault (1926-1984), outro célebre expoente do pós-estruturalismo, costumava chamar exatamente de ‘práticas discursivas’:

[...] as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm.<sup>10</sup>

Foi, destarte, no sentido de desmontar a principal forma de constituição de uma determinada ‘prática discursiva’, ou seja, a maneira pela qual o cientificismo vem se produzindo e distribuindo na sociedade e no próprio meio acadêmico, que definimos a respectiva hipótese deste estudo. Em suma, trata-se de se interrogar de modo claro e incisivo acerca de um curioso subterfúgio usado

---

<sup>8</sup> Basta ver, no âmbito do próprio Ministério da Educação – Mec, as inúmeras avaliações surgidas a partir da década de 90 como resultado de uma política educacional cada vez mais voltada para o competitivo mundo globalizado. Não é por acaso, portanto, que expressões como as do tipo ‘qualidade’ e ‘competência’ no ensino sejam contemporâneas de um tempo em que a garantia do acesso à informação tornou-se indispensável para o próprio desenvolvimento do setor produtivo.

<sup>9</sup> Período em que lecionamos, respectivamente, para os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas.

<sup>10</sup> FOUCAULT, M. *Resumo dos Cursos do Collège de France: 1970 - 1982*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p.12.

pela ciência na tentativa de dissimular o verdadeiro motivo pelo qual ela mesma se legitima; no que diz respeito à educação, questionando até que ponto essa dissimulação não tem custado a educadores e educandos uma dolorosa representação da própria escola.

### 1.3 - Organização e Metodologia do Estudo

Por razões obviamente de caráter estratégico, dedicaremos boa parte do estudo a uma releitura do próprio texto relativo à nossa epígrafe – motivo pelo qual também intitulamos essa etapa de ‘Derrida e a Desconstrução do Estruturalismo’. Para tanto, decidimos dividir tal etapa em dois núcleos de leitura sem os quais, como se verá ao longo do trabalho, não lograríamos êxito em nosso propósito. Assim, a primeira parte dessa etapa, ‘O Descentramento da Estrutura’, consistirá em uma demonstração mais detalhada daquilo que Derrida (1930-2004) desenvolve precisamente na primeira parte desse texto, isto é, daquilo que está diretamente ligado à fragilidade teórica do projeto estruturalista<sup>11</sup>. Já a segunda, ‘Ciência ou Mito?’, discutirá as suas implicações filosóficas no que tange ao próprio estatuto epistemológico do discurso científico, particularmente no caso mais emblemático das ‘ciências humanas’.

Duas questões, todavia, podem ser justamente reivindicadas tão logo apresentada a principal diretriz metodológica deste estudo. A primeira, questionando por qual razão optamos pela leitura de um único texto como expediente de trabalho. E a segunda, indagando até que ponto Derrida é capaz de sintetizar nesse texto toda a perspectiva teórica do pós-estruturalismo.

Sem querer aqui o que poderia aparentar uma ‘economia de resposta’, é preciso estar claro, contudo, que nunca foi o nosso objetivo esgotar toda a crítica pós-estruturalista ao discurso científico; muito menos o de fazer de

---

<sup>11</sup> Vide nota 6.

Derrida o grande ‘guru’ de uma nova geração de pensadores. Em todo caso, cabe-nos abrir aqui um pequeno parênteses antes de seguirmos adiante.

Parece não ser tão mal dizer que o referido texto<sup>12</sup> em que se baseará nosso estudo foi publicado no ano de 1967, período em que a querela estruturalismo X pós-estruturalismo atingia a sua mais alta temperatura no cenário intelectual francês<sup>13</sup>. Neste contexto, Derrida foi um dos primeiros filósofos a se debruçar sobre o problema, discutindo, sobretudo através desse texto, não só o próprio conceito de ‘estrutura’, como também seus inevitáveis desdobramentos teóricos. Somado a isso, resta dizer ainda que esse texto é uma obra que dialoga diretamente com estruturalistas como Saussure e Lévi-Strauss<sup>14</sup>; o que, em termos metodológicos, está absolutamente de acordo com nosso objetivo.

Para facilitar, porém, a leitura do texto em questão decidimos partir de um capítulo preliminar, ‘Derrida e a Teoria da Desconstrução’, no sentido de contextualizar exatamente o leitor não-familiarizado ao pensamento derridiano e sua especificidade no quadro da filosofia contemporânea. Trata-se, numa palavra, de indicar precisamente – agora, sim, evocando alguns textos complementares – o principal eixo filosófico pelo qual Derrida dirige a sua crítica ao discurso científico, mormente em função de sua análise do problema da linguagem como um todo. De mais a mais, trata-se de estabelecer também

---

<sup>12</sup> Vide nota 1.

<sup>13</sup> Sobre isso, ver ainda outros dois interessantes artigos (Niilismo, metafísica e desconstrução e A ‘resposta’ que Derrida não concedeu a Sokal: a desconstrução do conceito de contexto. In: DUQUE -ESTRADA, Paulo Cesar (org). *Às Margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, São Paulo: Loyola, 2002)

<sup>14</sup> Eis porque também não precisaríamos recorrer diretamente a esses autores para a consecução de nosso estudo.

um percurso metodológico para encaminhar o estudo em torno da própria perspectiva teórica da qual extraímos nossa hipótese.

Finalmente, a última parte do estudo, 'Educação e Pós-Estruturalismo: A Crítica de Rubem Alves', consistirá especificamente em situar o pós-estruturalismo no campo da educação. Sendo assim, retomaremos alguns aspectos da obra de Rubem Alves, uma vez que ela trata não apenas da própria relação entre 'ciência' e 'desejo', mas principalmente a partir de uma visão educacional e anticientificista. Trata-se, portanto, de uma etapa decisiva para a verificação de nossa hipótese, bem como para atingirmos o nosso objetivo específico.

## 2 - Derrida e a Teoria da Desconstrução

A obra de Derrida me pegou [...] no decurso da vida, no decurso do trabalho; o projeto semiológico já estava bem formado em mim e parcialmente realizado, mas ele corria o risco de ficar fechado, encantado na fantasia da cientificidade. Derrida foi um daqueles que me ajudaram a compreender as implicações (filosóficas, ideológicas) do meu próprio trabalho: ele desequilibrou a estrutura, abriu o signo: ele é, para nós, aquele que desprende a ponta da cadeia.<sup>15</sup>

Roland Barthes

Quem melhor, afinal, do que um dos mais renomados semiólogos do séc. XX para falar de Derrida? Ou ainda: para falar daquilo que, a propósito da própria semiologia<sup>16</sup>, já não podia mais simplesmente ‘ficar de pé’ depois dele? Ora, talvez tenhamos aí mesmo um belo sinal do que, a partir da obra derridiana, tornou-se justamente conhecido pelo nome de ‘desconstrução’...

Parece não restar mais dúvida que, se por um lado, a teoria da desconstrução pode ser resumida em uma crítica ao que o próprio Derrida chamou de *logocentrismo* ou ‘metafísica da presença’<sup>17</sup>, por outro, que essa mesma crítica consiste em uma reflexão extremamente minuciosa sobre a clássica relação ‘significante-significado’, isto é, sobre o que comumente se pensa acerca da própria linguagem.

---

<sup>15</sup> BARTHES, 2002, apud PERRONE-MOISÉS, L.. Aquele que desprende a ponta da cadeia. In: NASCIMENTO, E. (org). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p. 95

<sup>16</sup> Ciência que tem como objeto de estudo os sistemas de signos.

<sup>17</sup> DERRIDA, J. *Gramatologia*. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

Como se sabe, desde pelo menos os gregos a idéia de que a razão (ou *logos*) seria capaz de ‘apreender o que as coisas realmente são’ tem sido uma das principais crenças metafísicas do chamado *pensamento ocidental*<sup>18</sup>. Vista sob este prisma, a linguagem seria assim apenas um meio pelo qual a razão poderia naturalmente ‘representar’ as coisas, ou seja, supondo-as então de algum modo ‘já presentes’ na própria linguagem<sup>19</sup>. Ora, o que Derrida vai chamar, portanto, de *logocentrismo* ou ‘metafísica da presença’ é exatamente essa estranha suposição acima, especialmente nos termos colocados pelo estruturalismo:

O pensamento estruturalista moderno estabeleceu claramente: a linguagem é um sistema de signos, a lingüística é parte integrante da ciência dos signos, a semiótica (ou, nos termos de Saussure, semiologia). [...] Assim é que a marca constitutiva de todo signo em geral, e em particular do signo lingüístico, reside no seu caráter duplo: cada unidade lingüística é bipartida e comporta dois aspectos; um sensível e outro inteligível – de um lado o *signans* (o significante de Saussure), de outro o *signatum* (o significado).(JAKOBSON, s/d, apud DERRIDA, 2004a, p. 16)

---

<sup>18</sup> Basta lembrar da própria influência das doutrinas de Sócrates, Platão e Aristóteles sobre a grande totalidade da cultura ocidental. No caso de Platão, por exemplo, tal influência foi tão marcante que até hoje o senso-comum continua a pensar metafisicamente em termos de pares binários como ‘essência’/‘aparência’; ‘inteligível’/‘sensível’, ‘conteúdo’/‘forma’ etc.

<sup>19</sup> Ainda a respeito disso, é curioso notar que a filosofia analítica de língua inglesa, principalmente após os trabalhos de Wittgenstein (1889-1951), já afirmava algo parecido ao dizer que se a linguagem serve apenas para dar nome às coisas, seria impossível que por meio dela se pudesse apreender o que as próprias coisas são em si mesmas. Dessa forma, o significado de uma determinada sentença lingüística não seria fruto de uma capacidade intrínseca da linguagem de ‘representar’ os objetos, mas tão somente o produto de certas convenções sociais relativas ao seu respectivo uso extralingüístico. Concebida então não como simplesmente ‘linguagem’, mas sobretudo como ‘jogos de linguagem’ (Wittgenstein), foi a partir desta perspectiva filosófica que se começou a usar também a expressão ‘virada lingüística’ para designar a mudança no entendimento do papel principal da linguagem: de denotacionista para atributiva.’ (VEIGA-NETO, 2004, p. 109)

Eis porque, para Derrida, a questão da relação significante-significado (ou melhor: a questão sobre o próprio conceito de 'signo lingüístico') começaria a adquirir então uma importância capital no interior de sua obra. Afinal, uma tal relação assim só seria mais uma maneira de mascarar aquela antiga crença metafísica segundo a qual a razão pode realmente apreender, através da linguagem, o que as próprias coisas são, isto é, uma vez que o pobre 'significante' não passaria de um mero duplo de algo puramente inteligível: o 'significado'. Ou, como nos explica o próprio Derrida:

[...] Esta pertença organizou-se e hierarquizou-se numa história. A diferença entre significado e significante pertence de maneira profunda e implícita à totalidade da grande época abrangida pela história da metafísica [...]. Esta pertença é essencial e irreduzível: não se pode conservar a comodidade ou a 'verdade científica' [...] entre *signans* e *signatum* sem com isso trazer as suas raízes metafísico-teológicas. A estas raízes não adere apenas a distinção entre o sensível e o inteligível, com tudo o que comanda, isto é, a metafísica na sua totalidade. E esta distinção é geralmente aceita como óbvia pelos lingüistas e semiólogos mais vigilantes, por aqueles mesmos que pensam que a cientificidade do seu trabalho começa onde termina a metafísica. (DERRIDA, 2004a, p.15-16)

Contudo, a situação não mudaria tão facilmente de uma hora para outra. Em outras palavras, era preciso identificar agora como se operou (e opera) metafisicamente a própria diferença entre significante e significado, ou seja, em que medida a distinção mesma entre sensível e inteligível estabeleceria aquilo que consiste justamente no 'signo lingüístico'.

Mais uma vez, é Derrida quem toma a palavra para nos explicar o que ele chamará também de *fonocentrismo* (ou ainda de *fonologocentrismo*)<sup>20</sup>, isto é, um privilégio concedido histórica e lingüisticamente à dimensão fonológica (*phoné*) da linguagem, e que definiria a própria ‘forma inteligível’ do significado em geral:

[...] É preciso um significado transcendental, para que a diferença entre significante e significado seja, em algum lugar, absoluta e irreduzível. Não é por acaso que o pensamento do ser, como pensamento deste significado transcendental, manifesta-se por excelência na voz: isto é, numa língua de palavras. A voz *ouve-se* – isto é, sem dúvida, o que se denomina a consciência – no mais próximo de si como o apagamento absoluto do significante: auto-afecção pura que tem necessariamente a forma do tempo e que não toma emprestado fora de si, no mundo ou na ‘realidade’, nenhum significante acessório, nenhuma substância de expressão alheia à sua própria espontaneidade. (DERRIDA, 2004a, p.24)

A partir daí, então, já teríamos um quadro absolutamente diferente do modo tradicional de se entender a linguagem. Em outros termos, aquilo que outrora entendíamos como uma ‘parte natural’ do signo lingüístico, isto é, como o ‘significado’, não passaria do resultado de uma mera ‘ilusão fonética’; uma ilusão que, segundo Derrida, não poderia, porém, sequer ser superada em função da própria lógica de apagamento sob a qual a ‘palavra que é dita’ (neste caso, o ‘significante falado’) está sujeita no ato mesmo da fala. E é assim, por fim, que se daria a curiosa ‘forma inteligível’ do significado em geral: quando a voz, ao simplesmente *ouvir-se*, apaga justamente a única coisa que ela pode

---

<sup>20</sup> DERRIDA, 2004a, p.3

realmente *dizer*, ou seja, o próprio 'significante' (a 'forma sensível'). Completa ainda Derrida:

[...] É a experiência única do significado produzindo-se espontaneamente, do dentro de si, e contudo, enquanto conceito significado, no elemento da idealidade ou da universalidade. O caráter não mundano desta substância de expressão é constitutivo desta idealidade. Esta experiência do apagamento do significante na voz não é uma ilusão entre outras – uma vez que é a condição mesma da idéia de verdade [...] Na clausura desta experiência, a palavra é vivida como a unidade elementar e indecomponível do significado e da voz, do conceito e de uma substância de expressão transparente. (DERRIDA, 2004a, p.24-25)

Outro aspecto fundamental que não escapará da apreciação crítica de Derrida diz respeito ao próprio problema da escrita. Afinal, se a linguagem não passa realmente de um sistema marcado por uma determinação sobretudo *fonocêntrica*, o que pensar então da escrita? Não seria ela uma forma de romper com tal *fonocentrismo*? Ora, apesar de ver aí um tipo de questionamento relativamente ingênuo, Derrida não deixaria de compreender também as razões dessa mesma ingenuidade. Todavia, ele lembraria então que nenhum texto pode simplesmente 'falar por si mesmo', acrescentando, aliás, que tudo aquilo que passamos a entender pelo conceito de 'escrita' (ou de 'escritura', como ele mesmo parece preferir) não passaria de um simples rebaixamento dele próprio, tudo para encobrir precisamente a falsa impressão de que se trata de uma simples 'representação fonética' (o sucesso da escrita alfabética em nossa cultura é um bom exemplo disso), conservando, portanto,

aquele mesmo postulado metafísico do 'significado' sob o *fonocentrismo* ou *fonologocentrismo*:

A escritura vai se mostrar, nesse sentido, como uma estrutura derivada de segundo grau, já que ela nunca se relaciona imediatamente com o significado, mas apenas e tão somente com o significante primeiro, mais próximo do significado, que é o significante falado. [...] É esta unidade de voz e sentido, *phoné* e *logos*, que constitui a essência da linguagem. A escritura, por sua vez, elemento estranho, não orgânico à unidade entre voz e sentido e, portanto, *não orgânico à própria linguagem*, não é mais do que a sua representação anterior. [...] Este rebaixamento da escritura e a sua conseqüente subordinação como simples representação fonética exterior à voz e ao sentido constitui, para Derrida, a característica fonologocêntrica da metafísica. (DUQUE-ESTRADA, 2002. p.16-17)

Mas isso tudo não significa, de igual maneira, que estaríamos definitivamente 'presos' à determinação metafísica e/ou *fonologocêntrica* da linguagem. Atento justamente à referida 'ilusão' comentada acima, Derrida irá propor então a desconstrução como um valioso método de reflexão filosófica, sobretudo em relação a qualquer argumentação que reivindique para si a posse exclusiva de uma determinada verdade. Neste sentido, embora esteja consciente da própria impossibilidade de uma pura e simples 'saída' da metafísica (isto é, do próprio *fonologocentrismo* implicado no signo lingüístico)<sup>21</sup>, Derrida não deixará de

---

<sup>21</sup> Nunca é demais lembrar aqui as próprias palavras de Derrida: 'Lançando a suspeição, como fizemos agora, sobre a diferença entre significado e significante ou sobre a idéia de signo em geral, devemos imediatamente esclarecer que não se trata de fazê-lo a partir de uma instância de verdade presente, anterior, exterior ou superior ao signo, a partir do lugar da diferença apagada. Muito pelo contrário. Inquieta-nos aquilo que, no conceito de signo – que nunca existiu nem funcionou fora da história da filosofia (da presença) – , permanece sistemática e genealógicamente determinado por esta história. É por isso que o conceito e principalmente o trabalho da desconstrução, seu 'estilo', ficam expostos por natureza aos mal-entendidos e ao desconhecimento.' (DERRIDA, 2004a, p. 17)

enxergar aí também uma bela oportunidade de seguir ao menos ‘corroendo suas bordas’, de ir pelo menos ‘percorrendo suas margens’, de investigar, por exemplo, o que no caso de um conceito ‘é deixado de fora’, no de um discurso ‘é silenciado’, para enfim mostrar exatamente que aquilo que é dito não corresponde a nenhum ‘significado’ (afinal, ele nunca está simplesmente ‘presente!’), que aquilo que se expressa não pode, assim, ‘representar’ nada, exceto talvez suas próprias injunções históricas, políticas e ideológicas que a partir de agora poder-se-á justamente começar a suspeitar<sup>22</sup>.

Um exemplo bastante ilustrativo de uma desconstrução bem sucedida foi o que o próprio Derrida fez recentemente com o conceito de ‘tolerância’, em virtude de toda uma discussão relativa à aplicação desse conceito no caso das políticas de imigração. Como nos lembra então sua interlocutora nessa ocasião:

Derrida enfatiza a matriz marcadamente cristã da noção de tolerância, o que a torna um conceito político e ético menos neutro do que pretende ser. A origem religiosa e o foco da noção de tolerância fazem dela o remanescente de um gesto paternalista em que o outro não é aceito como um parceiro igual, mas subordinado, talvez assimilado e certamente mal interpretado em sua diferença. [...] Atento a todos os fatos da linguagem, Derrida salienta que não é uma coincidência o fato de que a tolerância tenha sido apropriada pelo discurso biológico para indicar a linha tênue entre integração e rejeição. Assim como acontece nos transplantes de órgãos e no controle da dor, o limiar da tolerância designa a tolerância como o limite extremo

---

<sup>22</sup> É por isso que Foucault também dizia que ‘Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam’ (FOUCAULT, 1992, apud VEIGA-NETO, 2004, p.110 )

da luta do organismo para se manter em equilíbrio antes do colapso.<sup>23</sup>

Ou, nos próprios dizeres derridianos:

Por certo a tolerância é antes de mais nada uma forma de caridade. Uma caridade cristã, portanto, ainda que judeus e muçulmanos pudessem parecer se apropriar dessa linguagem também. A tolerância está sempre do lado da 'razão dos mais fortes', onde o 'poder está certo'; é uma marca suplementar de soberania, a boa face da soberania, que fala ao outro sobre a posição elevada do poder, estou deixando que você exista, você não é inaceitável, estou lhe deixando um lugar em meu lar, mas não se esqueça de que este é o meu lar... (Ibidem, p.137)

Essa seria a principal razão, portanto, pela qual a chamada 'desconstrução' jamais deve ser encarada sob o ponto de vista pejorativo pelo qual também se poderia usar esse termo. Antes, trata-se de um laborioso exercício filosófico diante daqueles discursos que estejam aparentemente na posse da verdade, mas que no fundo escondem sempre sentidos mais ou menos suspeitos, mais ou menos calados, mais ou menos interditados...

Neste contexto, é dever retomar aqui também outra interessante asserção de Barthes sobre a obra de Derrida:

A investigação filosófica de Jacques Derrida retomou, de modo revolucionário, o problema do significado último, postulando que, no mundo, nunca há fundo, mas apenas a escrita de uma escrita: uma escrita remete sempre, finalmente, a outra escrita. E

---

<sup>23</sup> BORRADORI, G. *Filosofia em tempo de Terror*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, p. 26-27.

o prospecto dos signos é, de certa maneira, infinito. Por conseguinte, descrever sistemas significantes postulando um significado último é tomar partido contra a própria natureza do sentido.<sup>24</sup>

É claro que, por essa mesma razão, seria também mais ou menos ‘suspeito’ pensar a desconstrução como algo essencialmente propositivo, como algo que pudesse em algum momento ter a própria feição de um conteúdo, seja em termos filosóficos, jurídicos, políticos ou até mesmo pedagógicos. Neste sentido, a desconstrução está absolutamente de acordo com aquilo que Pedro Demo tão bem definiu como o verdadeiro etos do pensamento contemporâneo ou ‘pós-moderno’:

O etos do conhecimento pós-moderno é tipicamente *desconstrutivo*. Não se trata apenas da discussão sobre pós-modernidade, sobretudo de seu fulcro voltado para a crítica da racionalidade ocidental e de suas metanarrativas circulares, mas principalmente do *ímpeto metodológico questionador*. [...] Na verdade, o questionamento sempre foi a alavanca crucial do conhecimento, em particular de sua marca inovadora. Não se pode negar que todo questionamento também é desconstrutivo, pelo menos como ponto de partida. Só é questionável aquilo que apresenta imperfeições ou erros, e são estes que promovem a necessidade de mudar. Para mudar, é mister desfazer alguma coisa, e, na medida da radicalidade, desfazer tendencialmente tudo.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> BARTHES, 2002, apud DERRIDA, J. O perdão, a verdade, a reconciliação: qual gênero? In: NASCIMENTO, E. (org) *Jacques Derrida: Pensar a Desconstrução*, São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p. 98.

<sup>25</sup> DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 17.

Por conta disso, a desconstrução não verá problema algum em usar qualquer artifício à mão para atingir o maior grau de radicalidade possível. É assim que vemos, por exemplo, Derrida se utilizando do próprio conceito de ‘signo lingüístico’ para mostrar a enorme metafísica embutida nele mesmo. De igual maneira, não se furtará também de se confundir com uma multiplicidade de gestos, com uma pluralidade de ações<sup>26</sup>, tudo para desestabilizar todo discurso que pretenda fixar um significado, que não aceite nenhuma outra negociação lingüística simplesmente por negligenciar a própria metafisicalidade da linguagem – por extensão, sua condição necessariamente polissêmica – por acreditar, em suma, que um texto só possa realmente ‘ser lido’ dentro de determinados parâmetros de leitura, sob herméticos critérios de legibilidade e interpretação.

Em termos semânticos, isso significa desmontar igualmente certos encadeamentos e apropriações discursivas (o exemplo anterior sobre a noção de ‘tolerância’ é, a esse respeito, mais do que didático) que levariam àquela mesma visão *fonocêntrica* segundo a qual ‘aquilo que está dito’ é simplesmente ‘aquilo que foi dito’, sem imaginar, portanto, que

[...] nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada ‘elemento’ [...] constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> ‘A Desconstrução consiste em fazer sempre mais de um gesto de uma só vez e em escrever com as duas mãos, escrever mais de uma frase ou em mais de uma língua.’ (DERRIDA, J. *Papel-Máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b, p. 338)

<sup>27</sup> SKLIAR, C. (org). *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.32.

### 3 - Derrida e a Desconstrução do Estruturalismo:

#### 3.1 - O Descentramento da Estrutura

Foi em 1966 que ele desferiu o golpe fatal contra aquele 'furor estruturalista', na conferência que pronunciou no colóquio internacional da Universidade Johns Hopkins, intitulado 'The Language of Criticism and the Sciences of Man'. [...] O texto então apresentado por Derrida se intitulava 'A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas; [...] As conseqüências desse texto foram tão importantes que ainda estamos em vias de vivê-las e de meditá-las.<sup>28</sup>

Leyla Perrone-Moisés

Nem mesmo o mais pessimista dos estruturalistas poderia imaginar que a principal conseqüência do texto em questão seria vivida e meditada precisamente como a própria desconstrução do estruturalismo. E não só isso: como a conseqüente desconstrução daquilo que, sob a aparente cientificidade do conceito de 'estrutura' (isto é: do projeto estruturalista), também velaria o inconfessável desejo da ciência em fazer do próprio homem sua mais recente conquista.

É certo que, apesar da existência dos mais variados e requintados métodos estruturalistas surgidos desde a sua origem, a idéia de que qualquer objeto possa realmente ser conhecido parece participar inegavelmente daquela velha crença metafísica apontada no capítulo anterior. Neste contexto, o conceito de

---

<sup>28</sup> PERRONE-MOISÉS, L.. Aquele que desprende a ponta da cadeia. In: NASCIMENTO, E. (org). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p. 96.

‘estrutura’ não seria nada mais nada menos do que a própria ‘natureza’ das coisas, isto é, uma vez que em seu caótico comportamento fenomenológico devesse haver algo que as mantivessem sob alguma ordem de apreensão. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a própria questão da linguagem quando tornada um objeto pelo estruturalismo – neste caso, constituída pelos chamados ‘signos lingüísticos’. Ora, o que Derrida irá fazer com o estruturalismo de um modo geral é exatamente a mesma coisa que ele fez com a semiótica e lingüística estruturalistas; em outras palavras: desconstruindo aquilo que consiste justamente em seu núcleo conceitual.

Não poderia ser, pois, por outra razão que ‘A estrutura, o signo e jogo no discurso das ciências humanas’ é um texto que dedica toda sua primeira parte a uma reflexão filosófica sobre o próprio conceito de ‘estrutura’. Assim, munido fundamentalmente de sua visão sobre a linguagem como um todo, vale dizer, sobre a impossibilidade semântica de qualquer significado fixo e *a priori*, Derrida começará seu texto nos lembrando, logo após um breve parágrafo de apresentação, de um curioso sintoma lingüístico inerente à própria palavra ‘estrutura’:

Seria fácil mostrar que o conceito de estrutura e mesmo a palavra estrutura têm a idade da *episteme*, isto é, ao mesmo tempo da ciência e da filosofia ocidentais, e que mergulham suas raízes no solo da linguagem comum, no fundo do qual a *episteme* vai recolhê-los para os trazer a si num deslocamento metafórico. (DERRIDA, 2002b, p.230)

Aqui já começa a ficar claro, então, qual a verdadeira estratégia a ser usada por Derrida para a desconstrução do conceito de 'estrutura': identificar, na própria produção discursiva desse conceito, a linguagem pela qual se poderia ver igualmente a sua gritante herança metafísica, a sua enorme cumplicidade teórica com uma mentalidade que, desde pelo menos os gregos, tem desejado ardorosamente submeter as coisas à plena posse do seu controle. O conceito de 'estrutura', tal como um simples efeito do 'deslocamento metafórico' acima, seria assim mais um modo de recalcar esse antigo desejo sob um novo suposto 'signo' científico, ou seja, ressemantizando-o, mais uma vez, sob o sagrado manto de uma nova 'categoria epistemológica'.

Mas nem tudo seria tão fácil assim para o estruturalista de plantão. Como já foi dito antes, Derrida irá desencadear então uma reflexão jamais realizada acerca da noção de 'estrutura'; uma reflexão que, aliás, atingiria exatamente aquilo que lhe seria mais conceitualmente caro: em seu próprio 'centro'. Assim nos diz textualmente Derrida:

É certo que o centro de uma estrutura, orientando e organizando a coerência do sistema, permite o jogo dos elementos no interior da forma total. E ainda hoje uma estrutura privada de centro representa o próprio impensável. (DERRIDA, 2002b, p.230)

E continua, porém, um pouco mais à frente:

[...] Contudo, o centro encerra também o jogo que abre e torna possível. [...] Sempre se pensou que o centro, por definição único, constituía, numa estrutura, exatamente aquilo que, comandando a estrutura, escapa à estruturalidade. Eis porque,

para um pensamento clássico, o centro pode ser dito, paradoxalmente, *na* estrutura e *fora* da estrutura. Está no centro da totalidade e contudo, dado que o centro não lhe pertence, a *totalidade tem o seu centro noutra lugar*. O centro não é o centro. O conceito de estrutura centrada – embora represente a própria coerência, a condição da *episteme* como filosofia ou como ciência – é contraditoriamente coerente. E como sempre, a coerência na contradição exprime a força de um desejo. (DERRIDA, 2002b, p.230)

Eis aí, portanto, o golpe mais certo que a desconstrução poderia desferir contra o estruturalismo: afinal, é justamente bem ali, na intimidade daquilo que seria logicamente necessário a toda e qualquer estrutura, ou seja, em seu próprio ‘centro’, que haveria também algo completamente estranho à sua natureza mesma: uma contradição, uma incoerência interna. Situação embaraçosa? Certamente. Mas como enxergar a verdade quando se está cego de desejo?

Talvez possamos evocar aqui ainda o modelo da própria lógica – ou melhor, de sua ‘estrutura’ – para ilustrar melhor a embaraçosa situação acima. Como se sabe, o método axiomático da lógica consiste na escolha de um certo número de noções consideradas indefiníveis, os axiomas (do grego *axíós* = valor), que serviriam para definir precisamente as noções subseqüentes, e de proposições indemonstráveis, que viabilizariam a formalização das demonstrações. Assim é que temos, por exemplo, o princípio de não-contradição (ou  $X \text{ é } A \text{ ou } X \text{ não é } A$ ) como uma proposição absolutamente central à estruturação de qualquer demonstração lógica. Ora, o problema é que esta mesma proposição, tomada como axioma por consistir exatamente nesse elemento central (o ‘centro’) da

estrutura lógico-demonstrativa, não está ela própria sujeita a nenhuma demonstração lógica, isto é, às mesmas leis de estruturalidade. Não é por acaso, destarte, que ainda hoje, em muitos círculos de lógica, costuma-se dizer que tal proposição (ou seja: seu 'significado') não passaria de uma tácita 'auto-evidência' (olha aí de novo a 'metafísica da presença!'), e cujo valor, por consequência, não poderia então jamais 'ser demonstrado'.

Conveniências à parte, é neste sentido, enfim, que a desconstrução operada em torno do conceito de 'estrutura' (seu descentramento) revelaria que por trás de sua própria conceptualidade não haveria apenas uma questão 'teórica', mas pelo contrário: que o simples gesto de relacioná-la a um 'centro', a um ponto em que ela poderia adquirir então um certo valor axiomático (e assim, portanto, 'já presente' e 'indemonstrável'), esconderia lá no fundo algo que precisaria justamente 'ser calado', a saber: que a suposta 'necessidade lógica' do centro é, na verdade, um reprimido desejo por ele. Eis por que dissemos, logo no início deste estudo, que o conceito de 'estrutura' não passaria de um grande 'recalque lógico', fruto sem dúvida de um velho 'fetiche epistemológico' do próprio discurso científico:

O conceito de estrutura centrada é com efeito o conceito de um jogo fundado, constituído a partir de uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranqüilizadora, ela própria subtraída ao jogo. A partir desta certeza, a angústia pode ser dominada, a qual nasce sempre de uma certa maneira de estar implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo no início do jogo. (DERRIDA, 2002b, p. 230-231)

‘Jogo’ esse, ademais, que explicará finalmente o porquê do conceito de estrutura consistir sempre num ‘deslocamento metafórico’, eufêmica reedição lingüística da mesma e antiga ‘metafísica da presença’:

Se for realmente assim, toda a história do conceito de estrutura [...] tem de ser pensada como uma série de substituições de centro para centro, um encadeamento de determinações para o centro. O centro recebe, sucessiva e regularmente, formas ou nomes diferentes. A história da metafísica, como a história do Ocidente, seria a história dessas metáforas e metonímias. A sua forma matricial seria a determinação do ser como *presença* em todos os sentidos dessa palavra. Poder-se-ia mostrar que todos os nomes do fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (*eidos*, *arque*, *telos*, *energeia*, *ousia* (essência, existência, substância, sujeito, *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem etc). (DERRIDA, 2002b, p. 231)

### 3.2 - Ciência ou Mito?

O que acontece agora com este esquema formal quando nos voltamos para aquilo que se denomina 'ciências humanas'? Uma delas talvez ocupe aqui um lugar privilegiado. É a Etnologia. [...] Ora, a Etnologia – como toda a ciência – surge no elemento do discurso. [...] Se agora considerarmos, a título de exemplo, os textos de Lévi-Strauss, não é apenas por causa do privilégio que hoje se atribui à Etnologia no conjunto das ciências humanas, [...] É sobretudo porque se observou no trabalho de Lévi-Strauss certa escolha e porque nele se elaborou certa doutrina quanto a essa crítica da linguagem e quanto a essa linguagem crítica nas ciências humanas.<sup>29</sup>

Jacques Derrida

Qual seria, pois, essa tal 'certa escolha' que Derrida identifica na obra de Lévi-Strauss? E quanto à 'doutrina' supostamente elaborada por ela, haveria então alguma coisa que a indicasse suspeita? Ora, embora não se precipite em dizer que sim, Derrida não deixará de perscrutar suas entranhas até o inevitável momento da desconstrução...

Sua estratégia é clara: em primeiro lugar, mostrar qual a premissa em jogo no desenvolvimento da obra de Lévi-Strauss – neste caso, a tal 'certa escolha' já referida acima; em segundo lugar, extrair um exemplo da própria obra de Lévi-Strauss que não satisfaça aos mesmos predicados requeridos por sua premissa. Como se pode ver, armadilha montada para sondar justamente as intrínsecas contradições de um projeto 'científico'.

---

<sup>29</sup> DERRIDA, 2002b, p. 234-235.

Seguindo o texto derridiano, poderemos ver, por exemplo, que a grande premissa adotada por Lévi-Strauss consiste em outra velha crença metafísica, isto é, na própria e clássica oposição entre Natureza e Cultura. Ora, o que Derrida nos chamará atenção é precisamente para o fato de que tal oposição não opera uma evidência tão simples assim, e que é sobretudo a partir dos mesmos trabalhos de Lévi-Strauss que essa oposição começaria a encontrar seu grande óbice:

[...] Ora, logo no início de sua pesquisa e no seu primeiro livro (*Les Structures élémentaires de la parenté*), Lévi-Strauss sentiu ao mesmo tempo a necessidade de se utilizar esta oposição e a impossibilidade de lhe dar crédito. [...] logo desde as primeiras páginas das *Structures*, Lévi-Strauss, que começou por dar crédito a estes conceitos, encontra o que denomina um *escândalo* [...] Esse escândalo é a proibição do incesto. A proibição do incesto é universal; neste sentido poder-se-ia dizer que é natural; – mas é também uma proibição, um sistema de normas e interditos – e neste sentido dever-se-ia denominá-la cultural. (DERRIDA, 2002b, p. 236.)

Ou, nas palavras do próprio Lévi-Strauss:

Digamos portanto que tudo o que é universal, no homem, pertence à ordem da natureza e caracteriza-se pela espontaneidade, tudo que está submetido a uma norma pertence à cultura e apresenta os atributos do relativo e do particular. Vemo-nos então confrontados com um fato ou melhor com um conjunto de fatos que não está longe, à luz das definições precedentes, de aparecer como um escândalo: pois a proibição do incesto apresenta sem o menor equívoco, e indissolivelmente reunidos, os dois caracteres em que reconhecemos os atributos contraditórios de duas ordens

exclusivas: constitui uma regra, mas uma regra que, única entre todas as regras sociais, possui ao mesmo tempo um caráter de universalidade. (LÉVI-STRAUSS, s/d, apud DERRIDA, 2002b, p. 236)

‘Só existe evidentemente escândalo no interior de um sistema de conceitos que dá crédito à diferença entre natureza e cultura’<sup>30</sup>, conclui Derrida logo após este breve trecho. E não poderia ser diferente: afinal, se o binômio natureza/cultura realmente já não basta para analisar um determinado fenômeno – neste caso, o fenômeno da proibição do incesto –, então tudo que lhe possa estar eventualmente subordinado passa a ser objeto de equívoco.

Pois é o que acontece exatamente com a própria obra de Lévi-Strauss: ao delimitar suas investigações a partir de um quadro teórico baseado na antiga oposição natureza X cultura, expõe o que talvez nenhuma outra ciência tenha sido capaz de confessar, isto é, a sua clara incapacidade de superar a inevitável ausência epistemológica de ‘fundamentos’; fenomenológica de ‘essências’; lingüística de ‘significados’. Diante deste cenário, não restaria mesmo outro caminho senão tentar, ainda que de rosto enrubescido, um último suspiro no sentido de justificar tal escolha como uma mera questão ‘metodológica’:

Começamos a compreender que a distinção entre estado de natureza e estado de sociedade (diríamos hoje de preferência: estado de natureza e estado de cultura), à falta de uma significação histórica e aceitável, apresenta um valor que justifica plenamente a sua utilização, pela Sociologia moderna, como um

---

<sup>30</sup> DERRIDA, 2002b, p. 236

instrumento de método. (LÉVI-STRAUSS, s/d, apud DERRIDA, 2002b, p. 238.)

Ou, como nos lembra Derrida logo em seguida no texto, citando novamente Lévi-Strauss: “A oposição entre natureza e cultura, na qual insistimos outrora, parece-nos hoje oferecer um valor principalmente metodológico”. (LÉVI-STRAUSS, s/d, apud DERRIDA, 2002 p.238).

Ora, seria fácil mostrar, e é bom que se repita, que esse estranho comportamento de Lévi-Strauss não revela apenas uma postura não-científica: antes, traduz o verdadeiro desespero de um antropólogo que, defrontado com a necessidade de explicar os mitos indígenas à luz de uma etnologia supostamente ‘científica’, vê-se agora, ele mesmo, completamente nu em busca de qualquer artifício teórico que esconda sua própria vergonha por não ter achado nenhum vestígio do ‘centro’, nenhuma pista de ‘fundamento’ ou ‘origem’ que justificasse sua incessante busca estruturalista pelo exclusivo controle científico do mito. Porém, segundo nos recomenda Derrida:

Não há unidade ou origem absoluta do mito. O foco ou a fonte são sempre sombras ou virtualidade inapreensíveis, inatualizáveis e em primeiro lugar inexistentes. Tudo começa com a estrutura, a configuração ou a relação. O discurso sobre esta estrutura acêntrica que é o mito não pode ele próprio ter sujeito e centros absolutos. Deve, para apreender a forma e o movimento do mito, evitar a violência que consistiria em centrar uma linguagem descritiva de uma estrutura a-cêntrica. É preciso portanto renunciar aqui ao discurso científico ou filosófico, à *episteme*, o discurso estrutural sobre os mitos, o discurso mito-

lógico deve ser ele próprio mito-morfo. Deve ter a forma daquilo que fala. (DERRIDA, 2002b, p. 241)

Não é por acaso, portanto, que ao retomar ironicamente em seu texto uma longa passagem da obra *Le Cru et le Cuit*, Derrida faz questão de frisar as seguintes palavras do mesmo Lévi-Strauss:

Efetivamente o estudo dos mitos coloca um problema metodológico, pelo fato de não se poder conformar o princípio cartesiano de dividir a dificuldade em quantas partes for necessário para a resolver. Não existe um verdadeiro termo para a análise mítica, nem unidade secreta que se possa apreender no fim do trabalho de decomposição. Os temas multiplicam-se ao infinito. Quando julgamos tê-los destrinchado uns dos outros e poder mantê-los separados, apenas constatamos que eles voltam a unir-se, em resposta às solicitações de afinidades imprevistas. Conseqüentemente, a unidade do mito é apenas tendencial e projetiva, jamais reflete um estado ou um momento do mito. Fenômeno imaginário implicado pelo esforço de interpretação, o seu papel é dar uma forma sintética ao mito, e impedir que ele se dilua na confusão dos contrários. Poder-se-ia, portanto dizer que a ciência dos mitos é uma anaclástica, tomando este velho termo no sentido amplo autorizado pela etimologia, e que admite na sua definição o estudo dos raios refletidos e mesmo dos raios refratados. Mas, ao contrário da reflexão filosófica, que pretende investigar a sua origem, as reflexões de que aqui se trata dizem respeito a raios privados de qualquer outro foco que não seja virtual ... Deste modo, este livro sobre os mitos é também, à sua maneira, um mito. (LÉVI-STRAUSS, s/d, apud DERRIDA, 2002b, p. 241-242)

E um pouco mais adiante, repete o mesmo gesto:

Como os próprios mitos assentam em códigos de segunda ordem (sendo os códigos de primeira ordem aqueles em que consiste a linguagem), este livro oferecerá então o esboço de um código de terceira ordem, destinado a assegurar a traduzibilidade recíproca de vários mitos. Por isso será acertado considerá-lo como um mito: de qualquer modo, o mito da mitologia. (LÉVI-STRAUSS, s/d, apud DERRIDA, 2002b, p. 242)

Eis aí, por fim, o triste destino que aguarda não apenas a etnologia estruturalista, mas também a todo e qualquer discurso pretensamente 'científico': no máximo, a produção de mais um grande e belo mito. Que pode ser até muito interessante, é verdade, como nos parece agora a própria obra de Lévi-Strauss, mas que nunca poderá desvencilhar-se completamente desse curioso labirinto metafísico que constitui a linguagem de uma maneira geral. O reprimido sonho/mito de querer submeter os objetos a um determinado tipo de controle discursivo, seja pressupondo uma 'essência', seja postulando um 'fundamento', 'origem' ou 'significado', ou ainda reivindicando a presença de algum 'centro', pode ser visto, portanto, como a face mais 'recalcada', diríamos ainda mais 'complexada' de um discurso que, desde a sua origem grega, parece não suportar o fato de que o que o faz mover em direção à 'verdade' é, bem lá no fundo, a expressão da mais humana, demasiadamente humana, aliás, força de um desejo. Ou, seguindo as derradeiras e derridianas palavras:

Há portanto duas interpretações da interpretação, da estrutura, do signo e do jogo. Uma procura decifrar uma verdade ou uma origem que escapam ao jogo e à ordem do signo, e sente como um exílio a necessidade da interpretação. A outra, que já não está voltada para a origem, afirma o jogo e procura superar o

homem e o humanismo, sendo o nome do homem o nome desse ser que, através da história da Metafísica [...], isto é, da totalidade de sua história, sonhou a presença plena, o fundamento tranquilizador, a origem e o fim do jogo [...]. (DERRIDA, 2002b, p. 249)

## 4 - Educação e Pós-Estruturalismo: A Crítica de Rubem Alves

Todo mito é perigoso porque induz o comportamento e inibe o pensamento. O cientista virou um mito. [...] Existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. Antes de mais nada, é necessário acabar com o mito de que o cientista é uma pessoa que pensa melhor do que as outras.<sup>31</sup>

Rubem Alves

Talvez não fosse um equívoco dizer aqui que, se há uma maneira de se situar o pós-estruturalismo no campo educacional, nada é mais oportuno do que pensar a obra do teólogo, psicanalista e educador brasileiro Rubem Alves. Não que ele pudesse representar, em termos pedagógicos, uma postura estritamente 'pós-estruturalista' – se é que, de algum modo, possa haver uma 'pedagogia' assim! – mas, sim, porque muitas de suas idéias sobre educação coincidem exatamente com a principal característica do pós-estruturalismo, isto é, com uma perspectiva sobretudo anticientificista.

Com efeito, uma das grandes contribuições de Rubem Alves para a educação concerne justamente em sua crítica ao discurso científico, particularmente quando se trata de sua 'versão pedagógica'. Partindo igualmente da tese de que a ciência não passa de mais um mito, ou, na melhor das hipóteses, de apenas um jogo cujas regras nossa sociedade tem se obrigado cegamente a

---

<sup>31</sup> ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 8ed. São Paulo: Loyola, 2004.

confiar<sup>32</sup>, Rubem Alves defende então a idéia de que os educadores precisam urgentemente rever seus fins, meios e princípios.

A começar pela própria concepção de que a tão ilustre e falada ‘verdade’ mora de fato e exclusivamente com a ciência, isto é, de que só o discurso científico possa dizer o que realmente precisamos aprender – de certo modo, aquele mesmo *logocentrismo* contra o qual Derrida também se insurgiu. E isso implica uma radical mudança na visão que o discurso pedagógico mantém sobre o próprio homem, ou seja, sobre as suas reais demandas, anseios e necessidade. Para Alves, é preciso romper assim com a velha filosofia cartesiano-kantiana segundo a qual o homem seria, em essência, apenas um *cogito* racional pensante, uma ‘estrutura’, portanto, completamente *a priori* e a-temporal; em suma, ‘uma alma sem corpo’. Assim nos explica Antônio Joaquim Severino:

Não é outra a perspectiva que dá unidade e coesão ao pensamento de Rubem Alves. Seu pensamento está lastreado por uma antropologia de fundo que assume o homem como um ser histórico, ou seja, em constante mudança a partir de suas relações com o mundo.<sup>33</sup>

E só existe verdadeiramente uma relação sincera com o mundo a partir também da nossa natural, transitória e mutável corporalidade. Rubem Alves não transigirá quanto a isso. Chegará mesmo a defender todo um ideal

---

<sup>32</sup> É curioso notar aqui que, ainda que não faça referência direta aos trabalhos de Jacques Derrida, a idéia de que a ciência é apenas mais um tipo de jogo parece indicar de alguma forma uma certa consonância intelectual entre esses dois autores, como supõe o próprio título de uma obra de Rubem Alves: *Filosofia da Ciência – Introdução ao Jogo e suas Regras*.

<sup>33</sup> SEVERINO, A. J. *A Filosofia Contemporânea no Brasil*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208.

educativo baseado nesse novo ‘lugar’ que o corpo deve assumir em qualquer processo pedagógico. E para tanto, seria preciso denunciar, em primeiro lugar, o absoluto desprezo que a ciência tem dedicado histórica e sistematicamente a ele, como sugere, aliás, esse belo trecho sobre a própria relação entre amor e educação:

A palavra amor se tornou maldita entre os educadores que pensam a educação como ciência dos meios [...]. Envergonham-se de que a educação seja coisa do amor – piegas. Mas o amor – Platão, Nietzsche e Freud o sabiam – nada tem de piegas. Amor marca o impreciso círculo de prazer que liga o corpo aos objetos. Sem o amor tudo nos seria indiferente – inclusive a ciência. A ciência desconhece o amor, para ser ciência. Mas a vida, toda ela, é feita com decisões e direções. E essas direções e decisões são determinadas pela relação amorosa com os objetos [...] <sup>34</sup>

Neste contexto, só mesmo uma nova antropologia filosófica, que tomasse o homem como um ser fundamentalmente ‘corporal’, poderia indicar um caminho mais coerente com uma prática educacional exitosa. A idéia de que o homem só se realizaria, pois, a partir do desenvolvimento de sua dimensão puramente ‘cognitiva’, ‘racional’ e ‘consciente’, começaria a ceder espaço então para um pensamento cada vez mais voltado para aquilo que lhe é naturalmente mais ‘sensível’, não exatamente mais ‘físico’, mas para algo que já não pode ser mais concebido como uma entidade ‘fora do mundo’, portanto ‘desencarnada’ e ‘livre de desejos’<sup>35</sup>. Assim, é novamente Severino que nos explicará que

---

<sup>34</sup> ALVES, R. *Por uma educação romântica*. 6ed. Campinas: Papirus, 2006.p. 113.

<sup>35</sup> Eis aqui, aliás, o que poderíamos sinalizar como o autêntico projeto educacional pós-estruturalista, conforme se pode inferir também do próprio trecho com o qual encerramos nosso capítulo anterior.

[...] Em ocupando assim o corpo lugar tão fundamental na condição humana, a busca do prazer, o princípio do prazer, a busca da felicidade, é o motor da vida. Rubem Alves funda sua antropologia na priorização do corpo e a realização do homem passa então necessariamente pela efetivação do prazer, satisfação primeira de sua condição corporal. O homem é visto como uma sensibilidade desejante, constituída a partir de fontes energético-libidinais, situadas num plano arqueogênico e que respondem assim, arcaicamente, pela expressão do modo de ser dos homens, sempre sujeitos singulares. (SEVERINO, 2002, p. 216)

É, enfim, por conta disso que a escola deve buscar o mais urgente possível fazer do corpo o verdadeiro protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Não basta mais pensar, agora, como as modernas teorias educacionais para quem a 'razão', a 'inteligência', continuam sendo sim a principal substância psicológica em jogo, mas, antes, saber que é no corpo, do corpo e para o corpo que se encontra, com o perdão da ironia, a verdadeira 'alma' da educação. Com a palavra, o próprio Rubem Alves:

O sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era 'ferramenta' e 'brinquedo' do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender 'ferramentas', aprender 'brinquedos'. 'Ferramentas' são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. 'Brinquedos' são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma. No momento em que escrevo estou ouvindo o coral da *Nona Sinfonia*. Não é

ferramenta. Não serve para nada. Mas enche a minha alma de felicidade. Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. (ALVES, 2006, p.32)

E um pouco mais adiante completa:

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, [...]. Fica alegre, vendo as asas crescerem... Assim, todo professor, ao ensinar, teria que perguntar: 'Isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo?'. Se não for, é melhor deixar de lado. (Idem, Ibidem, p. 32)

É claro que tudo isso implica igualmente uma radical mudança em relação ao modo como a escola deve pensar sua prática curricular. Não se trata mais de fazer educação com base apenas na clássica transmissão de conteúdos, especialmente daqueles que figuram no quadro disciplinar ordinário, tais como 'matemática', 'física', 'química', 'geografia', 'história' etc. Segundo Alves, isso tudo pode até ser bastante útil, porém só na medida em que possa ser usado de alguma forma no dia-a-dia, isto é, como uma 'ferramenta' ou como um 'brinquedo'. Mas enquanto não for verdadeiramente assim, quer dizer, enquanto a escola não encarar o homem como um ser realmente de 'prazer' e de 'desejo', esses conteúdos ou disciplinas continuarão servindo apenas para o que já sabemos: para avaliar, para selecionar. Comenta o nosso ilustre educador:

Os currículos, só agora, muito depois da hora, estão começando a falar de 'interdisciplinaridade' [...]. Mas o fato é que você é o

professor de uma disciplina específica. Sai ano, entra ano, sai hora, entra hora, você ensina aquela disciplina. Mas você, um ser do dever, que tem de fazer de forma competente aquilo que lhe foi ordenado, a fim de sobreviver, faz o que deve fazer para passar na avaliação. A disciplina é o deus a que você e os alunos devem se submeter. (ALVES, 2006, p.111)

E segue na mesma linha:

O pressuposto desse procedimento é que o saber é sempre uma coisa boa e que, mais cedo ou mais tarde, fará sentido. Especialmente os adolescentes, movidos pela inteligência da contestação, perguntam sobre o sentido daquilo que têm de aprender. Frequentemente os professores não sabem dar respostas convincentes. 'Para que aprender o uso dessa ferramenta complicadíssima se não sei para que serve e não vou usa-la?'. A única resposta é: 'Tem de aprender porque cai no vestibular' – resposta que não convence por não ser inteligente mas simplesmente autoritária. (Idem, Ibidem, p.111)

Talvez só mesmo uma meditação paciente em torno daquilo que, desde o início, aventamos como hipótese possa nos revelar o quando essa postura pedagogicamente voltada para a avaliação pela avaliação sugere, a rigor, um triste desejo que se quer esconder. Pois existem os desejos alegres: aqueles que, como diria Rubem Alves, nos fariam aprender úteis 'ferramentas' e construir novos 'brinquedos'. Mas tal como qualquer outro fetiche, a avaliação pela avaliação seria apenas mais uma maneira do 'discurso científico' se apropriar também do campo educacional, isto é, fazendo da própria vida e formação das pessoas um objeto como outro qualquer. E para tanto, é claro, não basta dizer somente que é necessário medir a 'qualidade' do que está

sendo ensinado, é preciso fazer igualmente com que seus parâmetros e indicadores estejam rigorosamente sob o comando e controle de quem ensina.

Atesta Rubem Alves:

O que os burocratas da educação pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E para testar a qualidade da educação se criam mecanismos, provas, avaliações, acrescentados dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação. (ALVES, 2006, p.31)

Mas, como nos adverte o mesmo Rubem Alves...

Avaliações que nada avaliam porque, felizmente, logo a maioria do supostamente aprendido é esquecido. Um exame nos moços, seis meses depois dos vestibulares, revelará que a maior parte daquilo que eles 'sabiam' para o exame terá sido esquecida. Passado um ano pouca coisa restará. (Idem, Ibidem, p. 149)

Ou seja,

[...] Quem acumula muito saber só prova um ponto: que é um idiota de memória boa. Não faz sentido aprender a arte de escalar montanhas nos desertos, nem a arte de fazer iglus nos trópicos. Abstratamente todos os saberes podem, eventualmente, ser úteis. Mas, na vida, a utilidade dos saberes se subordina às exigências práticas do viver. (Idem, Ibidem, p.112)

Eis aí, enfim, o que se costuma chamar de 'sistema educacional':

[...] Máquina gigantesca, milhares de professores, milhões de alunos, milhares de prédios, toneladas de material escolar, milhares de horas-aula, milhares de informações, milhares de avaliações, um tempo de vida que não pode ser computado, além do sofrimento de filhos e pais, e quantia de dinheiro incalculável. (ALVES, 2006, p.171)

Quem sabe um dia, quando os burocratas da educação finalmente assumirem seus verdadeiros desejos, e enxergarem por trás deles o enorme recalque que os aflige, possam também começar a ter novos e alegres desejos. Neste dia, assim o cremos, talvez possamos ver enfim uma escola mais risonha, mais divertida, desperdiçando até mesmo menos tempo e dinheiro. O Ministério do Planejamento agradece. E o da Saúde também.

## 5 - Conclusão

O desenho da nossa argumentação foi claro: em primeiro lugar, mostrar, a partir da teoria da desconstrução de Derrida, que a linguagem que há séculos pensamos poder simplesmente ‘representar’ as coisas está, ela mesma, indissolúvelmente marcada por uma histórica ilusão metafísica. Em outras palavras, o que passamos a entender pelo próprio conceito de ‘significado’, sobretudo quando tomado do ponto de vista estruturalista, não pode ser exatamente uma mera ‘representação’ das coisas, pois, para tanto, seria preciso supô-las metafisicamente ‘já presentes’ na própria linguagem.

Isso tudo, é claro, traz conseqüências filosóficas importantes para refletirmos sobre o próprio ‘discurso científico’: afinal, sendo a linguagem um meio tão avesso a determinações semânticas, todo ‘conceito’, todo ‘juízo’, especialmente quando acompanhado do adjetivo ‘científico’, poderia esconder então algum curioso interdito, algo que deveria, pois, justamente ser calado e silenciado. Nesse sentido, a desconstrução feita da noção de ‘estrutura’ mostrou exatamente isso: que, no fundo, o que a ‘sustentava’ não passava de um gritante ‘recalque lógico’, de um velho ‘fetiche epistemológico’, em suma, de um enorme ‘complexo’. Pois era preciso esconder, a qualquer custo, o que a fizera de mais um belo e inocente ‘conceito científico’: o desejo de controlar a tudo e a todos, de ensinar o que ‘é certo’, de corrigir o que ‘está errado’. Não é por acaso, portanto, que a educação, enquanto uma prática cada vez mais regulada pelo ‘método científico’, é contemporânea também do moderno projeto estruturalista que sucedeu às próprias ‘ciências humanas’: de resto,

basta saber o quanto se fala ainda em Saussure, Piaget ou Lévi-Strauss por aí afora. Porquanto é assim que o estruturalismo vê o homem: como uma 'estrutura', como uma 'forma', enfim, como uma 'coisa'... não obstante – tapem os ouvidos! –, como um autêntico 'objeto'.

É contra tudo isso, portanto, que a crítica de Rubem Alves surge como uma das alternativas educacionais mais lúcidas da atualidade. Porque consiste numa constatação bastante simples: o homem é sim, cientista ou não, um ser essencialmente de desejos. E porque a educação deve nos inspirar sempre os que são realmente mais felizes.

## 6 - Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *Livro sem fim*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_ *O amor que acende a lua*. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_ *Ao professor, com meu carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_ *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. 8ed. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_ *Por uma educação romântica*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1971.

\_\_\_\_\_ *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em Tempo de Terror: Diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DERRIDA, Jacques & BENNINGTON, Geoffrey. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

\_\_\_\_\_ *A escritura e a diferença*. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

\_\_\_\_\_ *A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas*. In:--- *A escritura e a diferença*. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2002b, p.229-252.

\_\_\_\_\_ *Gramatologia*. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

\_\_\_\_\_ *Papel-Máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b.

\_\_\_\_\_ *O perdão, a verdade, a reconciliação: qual gênero?* In: NASCIMENTO, Evando (org). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p.45-92.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_ (org). *Desconstrução e ética – ecos de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France: 1970 - 1982*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia da Educação*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_ *O que é filosofia da educação?* (org) 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

\_\_\_\_\_ *Introdução às Ciências Humanas: Análise da Epistemologia Histórica*. 3ed. São Paulo: Editora Letras & Letras, 2002.

JOHNSON, Christopher. *Derrida: a cena da escritura*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez editora, 2002.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 7ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, Evando (org). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 9ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_ *Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Aquele que desprende a ponta da cadeia. In: NASCIMENTO, Evando (org). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005, p. 95-102.

PIAGET, Jean. *O Estruturalismo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_ *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SKLIAR, Carlos (org). *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.