

A questão educativa e a espectralidade: abordagens derridianas¹

Didier Moreau²

Defendemos a hipótese de que Derrida reorienta de maneira radical a questão educativa, na perspectiva original da espectralidade, se distanciando assim de críticas dominantes, representadas por análises inspiradas em Michel Foucault, de um lado, e pelas interpretações hermenêuticas da *Bildung*, inspiradas em Gadamer, de outro. Esta hipótese não tem nada de uma construção intelectual. Ela é o ponto de convergência da leitura de tendências críticas atuais em filosofia da educação, tal como podemos vê-las em conflito no campo das práticas educativas, em oposição comum às concepções remanescentes da metafísica. Nossa inquietude, e motivação desta pesquisa, está em que tal conflito, a despeito de suas origens antimetafísicas, contribui para conservar um sujeito educativo herdeiro da metafísica clássica, tal como ele aparece em certas teses neofoucaultianas ou, mais claramente ainda, na influência conquistada pela filosofia pós-hermenêutica de Ricoeur na teoria da educação, em torno das éticas da solicitude ou de abordagens narrativo-subjetivistas. Diante deste conflito, os conceitos derridianos abrem um espaço de reflexão ainda pouco explorado, que, este sim, contribui para perseguir a desconstrução educativa. Analisaremos, num primeiro momento, o ponto de partida antimetafísico comum, que Derrida situa na perspectiva de uma crítica da parousia.

1) a questão da parousia

Toda questão educativa centra-se sobre uma interrogação ontológica, que podemos articular sob a fórmula: “como fazer surgir um ser que possa levar uma vida digna de ser vivida, para retomar a fórmula socrática, isto é, uma vida livre e desenvolvida?”

Mas as posições filosóficas dividem-se radicalmente a respeito dessa desenvoltura: trata-se de fazer este ser chegar ao desvelamento total de sua essência? Ou trata-se, ao

¹ Tradução de Filipe Ceppas.

² Didier Moreau é *agrégé de philosophie*, doutor em filosofia e em ciências da educação. Professor da Universidade de Paris 8 desde 2012. É co-diretor da Revista *Le Télémaque* (filosofia da educação) e membro do *Conseil National des Universités* (filosofia). Seus cursos e pesquisas concentram-se na filosofia da educação, ética dos professores e na filosofia francesa contemporânea. Em sua pesquisa, ele desenvolve a análise das condições da reflexão ética em educação, privilegiando a educação de si e questões associadas a uma filosofia prática e aplicada no campo educacional.

contrário, de pensar que a presença, inalcançável, apenas se sustenta pela ausência de plenitude? A primeira posição, essencialista, é a da metafísica. A segunda, a de sua crítica. Podemos ver, na primeira posição, o paradigma da conversão e, na segunda, o esquema da metamorfose.³

Aquilo, portanto, que reúne, no seu esforço crítico, as correntes contemporâneas da filosofia da educação é precisamente essa recusa da plena presença de um sujeito que seria preciso converter à sua própria verdade, num processo iniciático de desvelamento de sua essência. Mas aquilo que as distingue é o regime de verdade que rege o desvelamento inalcançável: para Foucault, a historicização da subjetivação; para Derrida, o estatuto da diferença; e, para Gadamer, a posição do *lógos*. O ponto de partida comum é a leitura da desconstrução da metafísica; isto é, a questão da parousia, que iremos retomar a partir de Derrida. Sabemos que é através de uma leitura do *Emílio* que emerge a tematização da diferença. E não é por acaso que ela tenha sido posta a partir da educação no pensamento de Rousseau. Nem Heidegger, nem Foucault ou Deleuze consagraram atenção ao texto de Rousseau, a Rousseau como texto. Um livro interessante em muitos aspectos, de René Schérer, *Emílio pervertido*, nos permite mensurar todo o alcance da abordagem derridiana.⁴ Lendo Derrida, Schérer joga Rousseau contra ele mesmo, argumentando que, ao pretender liberar a criança do mundo social, ele o sujeitou a uma estrutura educativa onde a autoridade do adulto se exerce como controle do sujeito. A tese que serve de fundamento à hipótese de René Schérer corresponde a um momento da história da metafísica —por conseguinte, da história das ideias pedagógicas— aquela de uma virada que Rousseau opera no conceito de *presença* e do tema da realização da parousia como horizonte da ontoteologia desde São Tomás de Aquino.⁵

René Schérer parte de passagem notável d'*A Gramatologia*,⁶ graças à qual ele interpreta o *Emílio* como uma obra paradoxal, na qual Rousseau liberaria a criança de tal maneira que ela pudesse tornar-se o motor das agitações sociais (Rousseau as concebia antes como políticas) mas, no mesmo passo, aprisionando-a na educação. Os pedagogos se tornariam assim o terceiro termo, entre a natureza e a sociedade, impedindo a criança de aceder ao estatuto emancipado correspondente às suas potencialidades. Esta passagem, no

³ Moreau, 2012, p.115-132.

⁴ Schérer, 1974.

⁵ Aubenque, 2009.

⁶ Derrida, 1967 [NT: São utilizadas as traduções em português das citações disponíveis, com ligeiras modificações, quando elas se afastam significativamente dos textos em francês utilizados pelo autor. Foram mantidas as indicações de página das edições em francês usadas pelo autor, seguidas da página das edições em português.]

texto de Derrida, explicita a noção de “suplemento”, que em Rousseau designa, no mesmo gesto, pode-se dizer, a escrita e o onanismo na relação autobiográfica com a educação de si. Este “suplemento” articula-se com a impossibilidade, experimentada por Rousseau, da plena presença: “Nas *Confissões*, no momento em que Jean-Jacques procura explicar como se tornou escritor, descreve a passagem à escritura como a restauração, por uma certa ausência e por um tipo de apagamento calculado, da presença decepcionada de si na fala” (Derrida, 1967a, p. 204/p.174). Se “na alocação, a presença é ao mesmo tempo prometida e recusada” (Derrida, 1967a, p.203/p.173), é porque a potência que inaugura a palavra — enquanto abertura da incompletude— “desloca o sujeito que ela constrói, impede-o de estar presente a seus signos” (Derrida, idem). Rousseau faria, assim, a experiência de uma presença plena desejada mas impossível, desejo inextinguível e sem cessar frustrado porque apenas perseguido num fracasso. O privilégio da *Phonét* não funciona mais para Rousseau, tal é o conteúdo de sua experiência singular, que Derrida tematiza como a exploração da *diferência*: “Assim entendida, a suplementaridade é de fato a *diferência*, a operação do diferir que, simultaneamente, fatura e retarda a presença, submetendo-a, ao mesmo tempo, à divisão e ao prazo originários” (Derrida, 1967b, p.98). Para esgotar os efeitos desta experiência, para reencontrar o “sujeito”, Rousseau voltar-se-ia então para a inscrição de rastros, de *grammata*. Mas os *grammata* só podem substituí-lo em seu próprio autoapagamento por autossuperposição. O sujeito pleno e plenamente presente tornou-se impossível. Tudo em Rousseau vacila em direção à mobilidade das formas, à possibilidade das metamorfoses. A educação muda de projeto —ou, antes, esta é a nossa hipótese— reencontra o projeto inaugural da educação metamórfica, desenvolvido pelos estóicos e retomado no renascimento, particularmente por Montaigne, como antídoto ao paradigma de uma educação como conversão à verdade da presença. O golpe de mestre de Derrida é o de ter identificado esta impossível inscrição de si como estruturando a entrada na escrita e garantindo o inacabamento da educação. Com efeito, ele sublinha: “Toda a organização e todo o tempo da educação serão regidos por este mal necessário: ‘suprir o que falta’ e substituir a natureza” (Derrida, 1967a, p.210/p.180).

Deste modo, a suplência em Rousseau interdita a perspectiva de uma parousia, o sonho de uma presença completa do homem; ela reorienta a questão educativa em direção ao esquema da metamorfose que supõe uma total plasticidade educativa e não mais uma conversão à “verdade do ser”, para a qual, segundo Derrida, a ontoteologia orienta a formação humana. Mas esta plasticidade não pode mais seguir os modelos da virtude

⁷ Derrida, 1967b, p.99

antiga; para Rousseau, não se pode mais formar o homem e o cidadão. Desde então a suplência educativa, na leitura que dela propõe René Schérer, corresponde a uma bifurcação: ou ela corresponde a uma oportunidade para a humanidade ultrapassar a naturalidade, ou ela será a origem da perversidade humana.

Se a educação é esta suplência da natureza, é o estatuto mesmo dessa natureza que faz problema. Não se trata tanto, aqui, de investigar a qual concepção de natureza Rousseau mais se refere no *Emílio*, que não está tão distante de funcionar como uma *natura* estoíca, mas antes de compreender como é o projeto mesmo de suplência que se torna suspeito, na medida em que ele é investido por aqueles que não são o próprio educando. Rousseau insiste bastante sobre este problema, e a *educação negativa* responde a ele no essencial. Trata-se de subtrair a demanda (no sentido de Lacan) do pedagogo: “Primeiramente, pensai bem em que raramente vos cabe propor-lhe o que deve aprender; ele é que deve desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; a vós a tarefa de fazer nascer habilmente o desejo e de fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo” (Rousseau, 1969, p.447/p.192).

Contudo, é grande aqui a ambiguidade sobre o endereçamento engenhoso que faz nascer esse desejo e é preciso distinguir quando a suplência procura uma estrutura orientada ao real ou antes se dirige para o “virtual” da demanda do pedagogo, como diz Schérer. A leitura de René Schérer faz deslizar esse endereçamento longe da natureza em direção a esta virtualidade de uma criança imaginada pelo pedagogo, acentuando em Rousseau a precaução contra a periculosidade da criança, mais do que aquela do fantasma do preceptor. Esta periculosidade tem um duplo ponto de ancoragem: de imediato, escapar do preceptor e, portanto, “da regra de suplência natural que o inspira” (Schérer, 1974, p.25), mas, em seguida, “quando o sexo começa a se fazer conhecer, dando chance à natureza, ele supre por ele mesmo a ausência do objeto natural do desejo” (idem).

Esta periculosidade vem, então, de uma dupla falta: do olhar adulto e do objeto natural. A falta da spectralidade, dizia Derrida, é a falha mesmo do sujeito, e a ausência do objeto natural é um déficit de alteridade, e podemos pensar que Rousseau tem em vista este risco maior de um fechamento sobre si de um sujeito “deslocado” e silencioso. Mas René Schérer prefere interpretá-la como a última tentativa do pedagogo de não largar o caso e não perder seu domínio. O “perigoso suplemento” é, para ele, a terceira face da impossibilidade de atingir a completude: a criança deve ser freiada em sua propensão a arranjar ela mesma um suplemento para sua natureza com vistas a um gozo imediato; a sexualidade da criança faz sua aparição sobre a cena pedagógica e o pedagogo nesta se

introduz como o único que pode protegê-la contra ela mesma.⁸ Da incapacidade de se ver a si mesmo vem a necessidade de um terceiro espelho que é o preceptor, que, de imediato, se crê investido de um dever de vigilância. Dela resulta, portanto, a impossibilidade de uma fusão educativa e, conseqüentemente, a impossibilidade de procurar por si mesmo aquilo que falta. O mito do andrógono está aqui subjacente, e René Schérer terá razão de pensar que a única resposta possível que Platão pode lhe dar é aquela de um Eros dessexualizado, na figura do Sócrates educador do *Banquete*. Podemos entender melhor porque, então, segundo Rousseau, Emílio deve ser órfão e também porque o governante deverá ser o duplo de Emílio: o mito da errância no mundo em busca de sua metade perdida é um mito central dos morfemas educativos.⁹

A noção de diferença é a chave desconstrutiva da parousia. Examinemos como ela se separa da crítica ao sujeito pleno levada a cabo por Foucault.

2) O Conflito Derrida/Foucault e a questão da história

Propomo-nos a examinar esta divergência a partir do conflito interpretativo que opõe Foucault e Derrida em torno do texto da *Primeira meditação*, onde Descartes revoga a possibilidade da loucura.

Em nossa opinião, Pierre Macherey é quem analisa mais claramente este célebre conflito relativo à história da loucura e as interpretações divergentes do texto cartesiano. Fazer uma “história da loucura”, para Foucault, é introduzir rupturas epocais, de discontinuidades que fazem da loucura uma experiência constituída de sujeitos e não de uma doença “natural”, orgânica, sustentada por sujeitos permanentes. A loucura reporta-se, portanto, a uma decisão histórica, esclarecendo uma nova epocalidade. É isto que manifesta a supressão da loucura, como decisão que exclui a possibilidade mesma de sua experiência: “Descartes adquiriu agora essa certeza, e agarra-se firmemente a ela: a loucura não pode mais dizer-lhe respeito. Seria extravagante acreditar que se é extravagante; como experiência do pensamento, a loucura implica a si própria e, portanto, exclui-se do projeto. Com isso, o perigo da loucura desapareceu no próprio exercício do projeto. (...) esse perigo está conjurado e (...) a própria loucura foi colocada fora do domínio no qual o sujeito detém seus direitos à verdade” (Foucault, 1976, p.56-57/p.47).

⁸ *Ibid.* p. 26.

⁹ Moreau, 2011.

Ora, Derrida, em *A escritura e a diferença*,¹⁰ responde a esse texto mostrando que Descartes jamais pensou que a razão pudesse se autofundar desta maneira. Ele retoma, portanto, a questão do *cogito* como autoconquista do sujeito e afirma que, para esta, seja talvez possível:

...sentir que se trata de uma experiência que, na sua mais fina extremidade, não seja menos aventurosa, perigosa, enigmática, noturna e patética que a da loucura, e que lhe é, creio eu, muito menos *adversa* e acusadora, acusativa, objetificante do que Foucault parece pensar (idem, p.55/p.47).

Dito de outro modo, a partilha entre razão e desrazão não é pensada por Descartes como uma decisão epocal, como a pensa Foucault. O que implica, segundo Derrida, um positivismo residual no seu historicismo, que incidiria em seu “nihilismo empírico” (crítica que Foucault não perdoará). O argumento de Derrida é o da espectralidade: “Fazer a história da própria loucura, portanto, fazer a arqueologia de um silêncio. Mas (...) o silêncio tem ele próprio uma história? Em seguida, a arqueologia (...) não é uma lógica, uma linguagem organizada, um projeto, uma ordem, uma frase, uma sintaxe ...?” (Derrida, 1967c, p.57/p.59) Em uma palavra, Derrida censura Foucault por reconstituir, por “repetir” esta suspensão da loucura, em nome de uma racionalidade histórica escondida. Pois o verdadeiro risco para a razão não é a loucura, mas o sonho que a assombra em silêncio. E a condição de sonhador, diz Macherey, é transhistórica e universal. A razão segundo Descartes perde então sua certeza absoluta por encontrar-se em constante união com seu duplo ou com seu outro, o sonho, sua semipresença espectral. E, para Derrida, Descartes escapa disso apenas pela passagem à dúvida hiperbólica, a um arrebatamento da razão contra ela mesma, uma violência metafísica, portanto. Como conclui Derrida:

... essa crise na qual a razão é mais louca do que a loucura —pois ela é *non-sens* e esquecimento— e em que a loucura é mais racional do que a razão, pois ela se acha mais próxima da fonte viva, ainda que silenciosa, murmurante, do sentido, essa crise sempre já começou e é interminável. É o bastante dizer que se ela é clássica, ela não o é talvez no sentido da *idade clássica*, mas no sentido do clássico essencial e eterno, ainda que histórico num sentido insólito. (Derrida, 1967c, p.96/p.89)

É deste modo que a espectralidade nos permite escapar da historicidade foucaultiana e de seus vestígios positivistas. Para Pierre Macherey, encontramos aqui a bifurcação do historial heideggeriano: o esquecimento do ser faz época, segundo Foucault,

¹⁰ J. Derrida, 1967c, p. 51-98.

tese da historização; esta origem não assinalável repete-se constantemente, “revém” portanto, e assombra todo o pensamento, segundo Derrida, tese da espectralidade.

Podemos encontrar —diz Macherey— a confirmação do positivismo foucaultiano na *Hermenêutica do sujeito*, quando ele interpreta a repetição cartesiana do exercício da meditação como um ressurgimento dos exercícios espirituais estoicos:

...não mais jogo do sujeito com seu próprio pensamento ou seus próprios pensamentos, mas jogo efetuado pelo pensamento sobre o próprio sujeito. (...) ...esta ideia da meditação, não como jogo do sujeito com seu pensamento mas como jogo do pensamento sobre o sujeito é, no fundo, exatamente o que Descartes realizou nas *Meditações*, sendo este precisamente o sentido que ele deu à “meditação”. Seria preciso fazer então a história desta prática da meditação: meditação na Antiguidade; meditação no cristianismo primitivo; seu ressurgimento, ou em todo caso, sua nova importância e formidável eclosão nos séculos XVI e XVII. De todo modo, porém, quando Descartes faz “meditações”, e escreve as *Meditações* no século XVII, é bem neste sentido. Não se trata de um jogo do sujeito com seu pensamento. Descartes não pensa em tudo o que poderia ser duvidoso no mundo. Tampouco pensa no que poderia ser indubitável. Digamos que este seja o exercício cético habitual. Descartes se põe na situação do sujeito que duvida de tudo, sem de resto interrogar-se acerca de tudo que poderia ser dubitável ou tudo de que se poderia duvidar. E põe-se na situação de alguém que vai em busca do que é indubitável. Portanto, de modo algum é um exercício sobre o pensamento e seu conteúdo. É um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação. (Foucault, 2001, p.340-341/p.430)

A meditação é um exercício de pensamento que supõe o colocar entre parêntese todo o conteúdo do pensamento, que se reporta a um sujeito que pensa, e esse voltar-se sobre si operado por meio da meditação o põe em situação de tornar-se sujeito da verdade. Foucault cede à tentação de um positivismo ingênuo na medida em que interpreta esta dimensão em termos de uma exterioridade radical, institucionalmente realizada. Para Derrida, o sujeito que se pensa não pode se conceber senão como assombrado, numa semipresença, por aqueles que o precederam. Se a *Destruktion* da história em Heidegger abre assim uma bifurcação entre historização e espectralidade, é preciso de agora em diante compreender, mais radicalmente, qual é o estatuto mesmo do lógos que a preside. E portanto compreender o que significa desconstruir a subjetividade.

3) Desconstrução e hermenêutica: o debate Derrida/Gadamer

Entre os encontros de Gadamer com Derrida, o menos “compreensivo” parece ser o de abril de 1981, em Paris, que Gadamer testemunha em seu texto *A filosofia hermenêutica*.¹¹ Ao que parece, o diálogo apenas ocorreu em razão de um reencontro em torno de Heidegger, provocado pela publicação do livro de Victor Farias, *Heidegger e o nazismo*, reunindo também Philippe Lacoue-Labarthe em Heidelberg.¹² Suas razões são profundas. Elas encontram sua fonte na interpretação particular que Gadamer faz da *Destruktion* heideggeriana.

A) Crítica da desconstrução por Gadamer

Gadamer postula a universalidade da experiência hermenêutica que procede da limitação real de toda experiência humana, contida nos limites da comunicação da linguagem ordinária. A vida do diálogo repousa sobre a chancela de significações e a compreensão sobre o mal-entendido em toda compreensão, como estabelecido pela hermenêutica de Schleiermacher.¹³ As teses centrais retomadas por Gadamer são que nos entendemos a fim de tornar possível uma troca justa, como na assinatura de um contrato, o que implica que toda vida comum repousa sobre concessões; e, de outro lado, que a leitura é um diálogo inesgotável, na medida em que nenhuma palavra é a última e que não existe uma primeira palavra.¹⁴ Compreender é sempre compreender de outro modo e não há identidade rígida daquilo que se desloca, quando minha palavra se junta ao outro. Compreender é representar a causa de alguém, pôr-se no lugar do outro para dizer aquilo que ele compreendeu e o que há a dizer a respeito. Gadamer ameniza o conceito de *Destruktion*, que em Heidegger significaria desmontagem; encontrando sua prefiguração na metafísica de Aristóteles, que elabora os conceitos a partir do uso ordinário das palavras. Este trabalho não reenvia a uma *arché* obscura, e Derrida interpretaria mal a tradição clássica do conceito, de Aristóteles a Heidegger. Segundo Gadamer, a destruição é uma crítica de conceitos que não dizem mais nada. Ela permite ao conceito falar novamente e constitui, portanto, uma tarefa hermenêutica, de modo algum uma busca da origem, segundo a tese de Derrida, tal como apresentada por Gadamer.

¹¹ Gadamer, 1996a.

¹² Gadamer, Derrida & Lacoue-Labarthe, 2014. Cf. igualmente o artigo de Jean Grondin, “Le dialogue toujours différé de Derrida et Gadamer”, (Grondin, 2012, p.357-375).

¹³ Schleiermacher, 1989.

¹⁴ Gadamer, 1996, p. 158.

Gadamer argumenta mostrando que, em Platão, conservar-se-ia qualquer coisa do mistério do diálogo que nos transforma, que nos lança em direção a nós mesmos, ao nos reunir em torno de nós mesmos (*Mitsein*). Os mitos platônicos são desconstrutores de conteúdos que perderam sua força de adesão, com vistas a liberar o pensamento. É, classicamente, a separação do pensamento e da poesia que torna possível a ciência.

B) Crítica de Derrida à hermenêutica do lógos: a questão da amizade.

Parece-nos, portanto, que aquilo que separa Gadamer de Derrida é o estatuto da confiança dispensada ao *lógos*. Gadamer opõe a certeza de si cartesiana àquilo que ele nomeia “compreensão de si”:

Não permaneço menos na posição do início de *Sein und Zeit*, que é aquela do *Dasein* que se compreende com vistas ao seu ser. No fundo, esta compreensão de si é, em todas as suas formas, o contrário mais extremo da possessão e da consciência de si. Temos que lidar aqui com uma compreensão que se põe continuamente em questão (...) mas que engloba também a limitação de si pelo outro que se produz no diálogo da linguagem. (Gadamer, 1996a, p.157-158)

Mas estamos, deste modo, às margens de uma crítica da subjetividade? É o que a análise da teoria da amizade permite depreender. Segundo Gadamer, esta “limitação de si pelo outro”, que me permite aceder àquilo que eu me torno pela mediação da experiência do outro, é o que se produz de maneira a mais favorável nesta relação ética que é a amizade. O reconhecimento da autoridade do julgamento do outro não é, portanto, aquele da superioridade do poder do outro, mas de sua capacidade de entrar neste diálogo de intercompreensão. Tal é, para Gadamer, a estrutura da amizade:

A pessoa que pede conselho, assim como quem o dá, situa-se sob a premissa de que o outro mantém uma relação de amizade com ele. Só um amigo pode aconselhar o outro ou, dito de outra maneira, somente um conselho com intenção de amizade pode ter sentido para o aconselhado. Também aqui se torna claro que o homem que compreende não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, como se ele mesmo estivesse em jogo. (Gadamer, 1996b, p.345)

Reencontramos, precisamente, esta experiência da amizade, da qual Sêneca extraiu o teor filosófico, como estruturante da experiência educativa.¹⁵ Além disso, Gadamer reconhece explicitamente sua dívida para com essa tradição filosófica da amizade:

Toda forma de tensão é regida por esta lei do apagamento de si, mas que se nutre e cresce, de algum modo, por si mesma, no sentido em que dizemos que os amigos importam sobretudo um para o outro (o que não quer dizer, absolutamente, que eles se fundem um no outro ou que eles deveriam acabar por se cansar um do outro)? O que constitui a amizade entre seres humanos? Não é que um encontra no outro a consciência de si mesmo, ao invés de buscar no outro o esquecimento de si e de sua penas? (Gadamer, 1982, p.293)

Mas é exatamente esta aparente serenidade da amizade, entre subjetividades abertas mas logocentradas, que Derrida vai questionar em *Políticas da amizade*: “Ó, meus amigos, não existe amigo” (*O mes amis, il n’y a nul amy*).¹⁶

O ponto de partida é este notável texto de Nietzsche sobre a educação de si mesmo, como processo metamórfico: *Os amigos fantasmas*. Derrida cita o texto:

Quando mudamos muito, nossos amigos que não mudaram se tornam fantasmas do nosso passado: sua voz nos chega apavorantemente espectral — como se ouvíssemos a nós mesmos, porém mais jovens, mais duros e imaturos. (Nietzsche, 1988, t. II, § 242, p. 122/p.93)

Derrida explicita que a amizade —como a razão— é *infundável*, pois ela repousa sobre uma ilusão que deve permanecer silenciosa. A verdade da amizade é a *solitaridade*:¹⁷ é preciso calar essa verdade da verdade porque a palavra arruina a amizade. Confessar sua amizade, diz Derrida, é portanto esconder sua verdade e preservar seu aspecto infundável. É o estatuto da *Confissão* que consiste não na veracidade daquilo que ela diz, mas na verdade de sua enunciação. Toda comunidade tenta negar esta política da separação postulando *a contrario* a unidade dos amigos. É a questão educativa que se reformula: se a educação é a busca da amizade, esta não pode realizar-se (Emílio e o governante só poderiam ser amigos, mas eles não o podem e são condenados a usar de astúcia um com o

¹⁵ Sêneca, *Lettre 3 à Lucilius*.

¹⁶ Derrida, 1994, p. 17.

¹⁷ “Solitarité” é um neologismo do autor, jogando com os temas da solidão (*solitaire*) e do calar (*taire*), trabalhados em *Politiques de l’amitié*, de Derrida. [NT]

outro). O mesmo na *Recherche* de Proust, o narrador não tem amigos: é a condição mesma de sua formação.¹⁸

Os únicos amigos são, portanto, os amigos espectrais, “nós mesmos”, mas como vestígios do que não somos mais, os “amigos que revém”, aqueles que testemunham nossa metamorfose. Esta metamorfose, para Derrida, é incompatível, assim como para Deleuze, com uma teoria clássica do sujeito: “uma teoria do sujeito é incapaz de dar conta de qualquer decisão”, pois uma decisão é que advém ao sujeito, ou nada advém ao sujeito. Enquanto que, paradoxalmente, o esquema da decisão supõe um sujeito clássico, livre e estável.¹⁹

4) Espectralidade educativa

Quando falamos com alguém, tem sentido distinguir entre sua presença e sua ausência? Minha frase o afasta ou retarda sua vinda. Quando virás? Frase messiânica. (Derrida, 1994, p.157)

É a questão mesma de todo educador. Ela reenvia à “frágil promessa messiânica” que é a infância de que fala Walter Benjamin. Educar apóia-se em um enunciado telepoiético, de realização no futuro: “Deixa-se vir, mas se difere ao mesmo tempo” (idem, p.158). O ato educativo consiste em acelerar esta vinda do outro, pela “suplência” que Rousseau situa na origem da educação da criança. Acelerar mas também retardar indefinidamente: a suplência comanda portanto a diferença: não podes vir no instante pois não podemos estar presentes juntos, nesta relação horizontal na qual sonha a hermenêutica. O ato educativo prescreve ao outro ser livre. Nem relação de autoridade —nela incluída a autoridade arendtiana ou sua versão hermenêutica—, nem relação ou jogo de forças da subjetivação, na análise foucaultiana, podem fugir à aporia do ato educativo, de uma incitação à emancipação, de uma não simetria das vontades com respeito à igualdade das inteligências, de que tratam Jacotot e Rancière. Esta aporia, Derrida a explicita como uma iniciação a aprender a viver, no *Exórdio de Políticas da amizade*. “Meus amigos, não há amigos”. Não podemos educar e nos educar a partir deste desequilíbrio perpétuo, que nos aproxima de um outro que se afasta simultaneamente. Mas tanto essa aproximação quanto esse afastamento não são deslocamentos topológicos de dois sujeitos aos quais repugnaria a coexistência; são dois espectros que só podem ser copresentes em seus inacabamentos:

¹⁸ Moreau, 2017, p. 59-79.

¹⁹ Derrida, 1994, p. 87.

aquele que educa pela sua própria cultura —cor dos mortos, dizia Zenon— para preparar a futura experiência do outro. É aqui que Derrida faz falta a Foucault, quando este chama atenção ao deslocamento do sujeito para fora de toda identidade que seria sua verdade interior, mas o historiciza no mesmo passo, para fazer do “si” a situação na qual se hipostasias o sujeito que investiga a verdade de seu devir. Deste modo, Foucault negligencia aquilo que constitui a opacidade da experiência metamórfica de Sêneca: “Sinto que melhoro, uma metamorfose se opera em mim”.²⁰ Este aperfeiçoamento ético, consutivo da experiência educativa metamórfica, torna-se o eco do apelo da consciência moral em Heidegger, que Derrida refere precisamente à espectralidade (Heidegger, 1986, p.329/p.58-59, e Derrida 1994, p.270). *Gewissen* é a consciência (não-consciente, distinguido-se por isso da *Bewusstsein*) que atende ao apelo. Mas o apelo não é de ninguém, porque ele está fora da presença, e apela para sair da presença cotidiana do *Mitsein*.

Conclusão

A diferença é uma noção que, pela sua forma passiva-ativa, permite compreender a educação como um ato de instituição e não mais como um processo de conversão, no qual o aluno deixa de estar momentaneamente presente para tornar-se objeto, ou, reciprocamente, torna-se novamente sujeito por ter sido considerado durante tempo demais como objeto, sujeito rebelde frente à violência da instituição. Um ato de instituição fora da instituição, precisamente, pois as instituições subjetivizam historicamente. A educação não se faz a partir de uma presença plena, mas é a instituição de uma semipresença. É a distância que Derrida guarda para com Levinas, para quem somente a presença plena do mestre é instituinte do aluno, num ato de violência necessária.²¹ A diferença é instituinte porque ela excede o presente e se expõe como um processo de adiamento: é o intervalo entre passado e presente, entre presente e futuro que é marcado pela educação; a educação acelera e adia. Ela o faz ao inscrever o tempo morto no tempo vivo, pela instrução e a transmissão de rastros do passado tornados saber. A educação, como toda escrita, tem origem testamental: origem ela mesma sem origem, porque indefinidamente recomeçada. A educação adia —segundo tempo— ao girar o presente em direção ao futuro. O tempo morto que se eleva na presença, como a anamnese, a reminiscência do *Menon*, torna possível uma nova escrita, uma inscrição de si no futuro. Eis

²⁰ Sénèque, *Lettres à Lucilius*, Lettre 6.

²¹ E. Levinas, *Altérité et transcendance*, Paris, Livre de Poche, 2006.

porque, se temos amigos (que sejam *verdadeiros amigos*, tal como se houvesse um *verdadeiro livro* de ética para Wittgenstein), não poderíamos sê-lo e nossa presença se destruiria imediatamente. Nossos amigos só podem ser espectros, “fantasmas de nosso próprio passado”, escrevia Nietzsche.

É certo que a hermenêutica de Gadamer arruina este postulado metafísico da certeza de si que fundava o sujeito cartesiano, mas ela só o faz por uma limitação da experiência humana, intraduzível na comunicação ordinária. Ela marca esta comunicação com uma dupla finitude, aquela do aspecto de chancela das significações e aquela ainda mais radical da má compreensão e da opacidade.²²

A espectralidade tematizada por Derrida recusa a violência da metafísica de uma educação pela conversão à plena presença, ao recusar obstinadamente reconstruir positivities — históricas, dialógicas — que congelariam o processo metamórfico numa confiante relação a si onde um sujeito poderia tornar-se novamente o mestre. O que aconteceria com o desejo no aprender a viver? Talvez, sem desagradar a René Schérer, Rousseau teria razão de se inquietar com esse “perigoso suplemento” que é o prazer que nos damos a nós mesmos. Ao se escrever, o sujeito que se educa se difere para não ser nem o primeiro nem o segundo, na ronda dos espectros. É a falha necessária na especularidade.

Referências Bibliográficas

- AUBENQUE, P. (2009) *Faut-il déconstruire la métaphysique?* Paris, Puf.
- DERRIDA, J. (1967c) *Cogito et histoire de la folie*, Paris, Seuil / “Cogito e história da loucura”, in *A escritura e a diferença*, trad. P.L. Lopes. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- DERRIDA, J. (1967a) *De la grammatologie*, Paris, Minuit / *Gramatologia*, trad. R.J. Ribeiro, São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, J. (1967b) *La voix et le phénomène*, Paris, Puf / *A voz e o fenômeno*, trad. L.Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1994.
- DERRIDA, J. (1994) *Politiques de l'amitié*, Paris, Galilée.
- FOUCAULT, M. (1976) *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard / *História da Loucura*, trad. J.T.C. Netto, São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FOUCAULT, M. (2001) *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard Le Seuil. / *A Hermenêutica do sujeito*, trad. M.A. da Fonseca e S.T Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

²² Gadamer afirma a autenticidade do *Mitsein*, do ser com, e refuta aquela do *Dasein* de Heidegger, que seria uma figura residual do sujeito cartesiano.

- GADAMER, H.G; DERRIDA, J; LACOUÉ-LABARTHE, P. (2014) *La conférence de Heidelberg, : Heidegger, portée philosophique et politique de sa pensée*, Paris, Nouvelles Éditions Lignes.
- GADAMER, H.G. (1982) *L'Art de comprendre ; Herméneutique et tradition philosophique*. Paris, Aubier.
- GADAMER, H.G. (1996a) *La philosophie herméneutique, Déconstruction et herméneutique*, Paris, PUF.
- GADAMER, H.G. (2003) *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1996b / *Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, trad. F.P. Meurer, Petrópolis, Vozes.
- GRONDIN, J. (2012.) “Le dialogue toujours différé de Derrida et Gadamer”, *Les Temps Modernes*, n° 669-670
- HEIDEGGER, M. (1986) *Être et temps*, Paris, Gallimard. / *Ser e tempo (parte II)*, M.S. Cavalcante, Petrópolis, Vozes.
- LEVINAS, E. (2006) *Altérité et transcendance*, Paris, Livre de Poche.
- MOREAU, D. (2012) “L'étrangeté de la formation de soi”, *Le Télémaque*, n°41, maio.
- MOREAU, D. (2017) “L'identité narrative : un rejeton substantiel ?” *Le Télémaque* n° 51.
- MOREAU, D. (2011) *le principe du Protée : éducation et métamorphoses*, HDR, Université de Nantes.
- NIETZSCHE, F. (2017) *Humain trop humain*, Paris Gallimard, 1988 / *Humano, demasiadamente humano II*, trad. P.C. Souza, São Paulo, Cia. de Bolso.
- ROUSSEAU, J.J. (1995) *Émile*, l. III, Paris, La Pléiade Gallimard, 1969 / *Emílio ou da educação*, trad. S. Milliet, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SCHERER, R. (1974) *Émile perverti*, Laffont.
- SCHLEIERMACHER, D. E. (1989) *Herméneutique*, Paris, Cerf.