

ARTIGO

Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes

Jorge Ramos do Ó¹ 

RESUMO

Conseguir levar o texto ainda em construção à cena da sala de aula, buscando e renovando com esse gesto corajoso a itinerância do pensamento apoiado em uma base plenamente dialógica — eis aquela que permanece há séculos como a grande questão pedagógica de *uma universidade do saber por vir*. Este artigo centra-se em um período de intensa crítica à concepção tradicional de universidade, assim como aos esforços de transformação das práticas de trabalho entre professores e alunos sob o signo da reciprocidade. Dá especial enfoque a declarações de Barthes, Certeau, Deleuze e Foucault quando as suas reflexões se acercaram dos domínios da pedagogia — a partir de uma experiência em Vincennes (Paris VIII) depois de 1968 e que se estendeu até ao termo dos anos de 1980 — e convergiram na necessidade de construir espaços de efetiva partilha comunitária com os estudantes tomando como base os princípios da incompletude do saber, da ativa singularização de quem o produz.

PALAVRAS-CHAVE

pós-estruturalismo; história da universidade; maio de 1968.

¹UIDF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

**TO HEAR THOUGHT BEING SPOKEN, TO LEARN TO CONVEY
A THOUGHT PROCESS IN THE ACADEMIC CONTEXT: THE
TESTIMONY OF “PROFESSORS” MICHEL CERTEAU, GILLES
DELEUZE, MICHEL FOUCAULT AND ROLAND BARTHES**

ABSTRACT

For centuries, the great pedagogical challenge of *a university of knowledge yet to come* has remained the same: the possibility of bringing an unfinished text to the classroom, and, through this effort, to search and renew the itinerancy of thought on a purely dialogic basis. This article focuses on a period of intense criticism of the traditional idea of university and its coetaneous attempts to transform work practices between professors and students in consonance with the notions of reciprocity. It gives special attention to statements by Barthes, Certeau, Deleuze and Foucault when their considerations came in contact with the pedagogical domain — starting with the Vincennes (Paris VIII) experience following the events of May 1968 and stretching into the late 80's — and converged in the need to create spaces and environments of actual exchange and community with students, according to the principles of the incompleteness of knowledge and the active singularisation of those who produce it.

KEYWORDS

post-structuralism; history of the university; May 1968.

**ESCUCHAR HABLAR EL PENSAMIENTO, APRENDER A
HABLAR EL PENSAMIENTO DENTRO DE LA UNIVERSIDAD:
EL TESTIMONIO DE LOS “PROFESORES” MICHEL CERTEAU,
GILLES DELEUZE, MICHEL FOUCAULT Y ROLAND BARTHES**

RESUMEN

Conseguir llevar el texto aún en construcción a la escena del aula, buscando y renovando con ese gesto valiente la itinerancia del pensamiento a partir de una base plenamente dialógica. Este artículo se centra en un período de intensa de crítica a la concepción tradicional de universidad así como a los esfuerzos de transformación de las prácticas de trabajo entre profesores y alumnos bajo el signo de la reciprocidad. Se centra especialmente en las declaraciones de Barthes, Certeau, Deleuze y Foucault cuando sus reflexiones se acercaron a los dominios de la pedagogía — a partir de una experiencia en Vincennes (París VIII) después de 1968 y que se extendió hasta el término de los años 1980 — y convergieron en la necesidad de construir espacios de efectiva compartición comunitaria con los estudiantes a partir de los principios de la incompletud del saber, la singularización de quien lo produce.

PALABRAS CLAVE

posestructuralismo; historia de la universidad; mayo de 1968.

O PÓS-ESTRUTURALISMO E OS VENTOS DO MAIO DE 1968 OU O REGRESSO DA PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Conseguir levar do texto ainda em andamento à boca de cena da sala de aula, buscando e renovando com ele a itinerância do pensamento apoiado em uma base plenamente dialógica do professor com seus alunos, eis aquela que permanece há séculos como sendo a grande questão pedagógica de *uma universidade do saber por vir*. Enquanto acadêmicos-pesquisadores, o nosso problema maior tem sido, e há de continuar a ser, o de encontrar modalidades de troca em que as ideias e o próprio conhecimento se apresentem em estado de desmultiplicação, em conseguir delimitar um espaço de aprendizagem fora de um modelo pré-fabricado e da replicação de uma trajetória já estabelecida. Numa palavra: suscitar e saber permanecer em um contexto pedagógico no qual a palavra docente não se fixe no monólogo, não procure a síntese ou o acordo final entre posições.

Assim, este texto procura contribuir para a inteligibilização dos processos que estão na base da construção da *persona* investigador na universidade. Fixa-se em um conjunto de reflexões originais que procuraram estender essa dimensão relacional do ato da criação não apenas à prática ao seminário — que seria aquela que, desde finais do século XVIII, à partida melhor se aplicaria a esse gesto da procura da inovação e da criação do conhecimento —, mas a outros domínios normalmente mais associados a contextos pedagógicos mais tradicionais, como sejam a aula, o curso ou mesmo a conferência.

Tais pressupostos conduzir-nos-ão aqui ao coração da experiência filosófica do chamado pós-estruturalismo, que se expandiu a partir do início nos anos 60 do século passado, posto que aí se foi sedimentando uma intensa reflexão dirigida aos fundamentos e limites mesmos da construção do conhecimento. É sabido que, com essa corrente de pensamento — na qual sobressaem os nomes de Roland Barthes, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel de Certeau, Jacques Derrida, Michel Foucault, François Lyotard, Julia Kristeva e, mais recentemente, de Jacques Rancière ou Giorgio Agamben —, o estatuto da linguagem e bem os processos da constituição do discurso passaram a ser profundamente questionados em domínios tão variados como são os das humanidades, das ciências sociais e até das artes. Em suas múltiplas abordagens, esses autores tomaram o ato de criação como correspondendo ao trabalho de assimilação, de transformação e de deslocamento do pensar e do escrever, em uma posição epistemológica profundamente antirrealista, ou seja, que se recusou a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade. Os elementos linguísticos e simbólicos começaram a ser tomados pelas respetivas inter-relações, e não mais isoladamente ou em uma situação de dependência sistémica.

E, talvez ainda para surpresa de muitos de nós, vários deles tiveram necessidade de atrelar também a essas suas teorizações sobre o ser da linguagem um pensamento organizado acerca do ato de ensinar e de aprender. Centraram-se, não raro, em defender a necessidade de uma educação permanente, que fosse capaz de rever os pressupostos sobre os quais se assentavam a construção e a circulação do saber dentro da universidade. Como se houvesse ainda entre algumas das figuras académicas conhecidas — casos concretos de Certeau, Deleuze, Foucault e Bar-

thes — *um pedagogo em andamento*, que se recusou com a maior verticalidade ética a vestir a pele do transmissor, do divulgador, do comentador da obra alheia. De cada vez que se nos dirigem nessa condição de professores-investigadores, é invariavelmente para nos mostrar, por meio de seu exemplo e testemunho, como esse ofício ou posição pode ser ocupado por uma ideia preparada e refletida, mas que está sempre a recomençar ali mesmo no espaço da sala de aula uma pesquisa que se desenvolve como um vento forte: que nos pode mostrar a adjunção, o desmembramento ou até mesmo a desagregação de uma ideia, de um conceito, de uma paisagem empírica, mas que não se faz compreender imediatamente, deixando-nos impactados bem para lá do momento da sua passagem. Seja de que ângulo for, deparamo-nos sempre com uma prática da interrogação que atinge não apenas a matriz da palavra, quanto a sua organização, mutação e até comunicação pública.

É ainda decisivo reconhecer que essa afirmação de uma prática pedagógica começou a estruturar-se em um contexto específico de luta direta pela transformação da universidade em defesa de práticas inventivas e da livre circulação de saberes. Na nossa história mais recente, há uma conjuntura específica, a dos anos de 1960, com as sucessivas crises acadêmicas ocorridas em diversas cidades e *campus* da Europa e do Novo Mundo, em que a urgência da reforma do ensino superior — procurando a simbiose do ensino com o desenvolvimento da pesquisa científica — inscreveu-se na ordem do dia, como já havia sucedido, século e meio antes, em torno da Universidade de Berlim, estabelecida entre 1807 e 1810, e fundadora de uma *relação inseparável entre investigação e ensino*. Sob o impulso de Alexander von Humboldt (1769-1859), o projeto científico alemão ficou na realidade conhecido por visar “não apenas à aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, mas a formação de um sujeito de saber” (Lyotard, 2003, p. 71). A questão da universidade-investigação, quando transporta a *urgência* da dimensão dialógica na aprendizagem e do texto ainda *por fazer*, ressurgiu com força na França no contexto dos acontecimentos revolucionários de maio de 1968, que pressionaram fortemente as autoridades educativas no intuito não apenas da reforma como ainda da produção de novos formatos de oferta de ensino e de sua ligação com a inovação científica.

O EXPERIMENTALISMO PEDAGÓGICO DE VINCENNES (PARIS VIII)

Sinal mais evidente desse movimento foi a decisão de criação do Centro Universitário Experimental de Vincennes, ou Universidade de Paris VIII, ainda no verão daquele ano de 1968, sob proposta do ministro da Educação Edgar Faure. Veio a tratar-se de uma experiência pedagógica relativamente curta — estendeu-se apenas até 1980, ano em que foi desmantelada e transferida para Saint-Denis, cidade limítrofe da capital francesa, não se encontrando hoje quaisquer vestígios materiais, uma vez que seus edifícios foram completamente arrasados —, mas sem precedentes na história da educação universitária europeia. Vincennes ficou conhecida como a anti-Sorbonne do *esquerdismo*, uma espécie de pequeno Instituto de Tecnologia de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology — MIT) que cultivava o florescimento das capacidades de pesquisa de reduzidos grupos em um quadro de inusitada justaposição de saberes e em estreita ligação com os autores

de referência do pensamento pós-estruturalista francês de então (Dosse, 2010, p. 284-285). Em nota que um pouco mais tarde, a 7 de dezembro de 1968, enviara ao presidente da República, Charles de Gaulle, o titular da pasta da Educação justificava a criação de Vincennes (Paris VIII) pela necessidade de reorientar o ensino superior no sentido “pluridisciplinar” e de associar, “tanto quanto possível, as artes e as letras às ciências e às técnicas”, devendo cada um de seus diferentes departamentos vir a ser marcado por um “espírito polivalente”. Para Edgar Faure, era assumidamente um “programa de experimentação” científico-pedagógica que estava em sua gênese. A mistura no mesmo estabelecimento de ensino superior de disciplinas variadas, como a literatura francesa, a história, a geografia, a filosofia, a sociologia, a psicologia, as línguas vivas, a matemática, a informática, as ciências económicas e políticas, assim como as metodologias jurídicas, constituía, para o ministro, a melhor forma de responder “às exigências do mundo exterior” que se manifestava então “em diferentes planos” da realidade. Em cada ano, determinava ainda o ministro, deveria proceder-se a “uma revisão sistemática do ensino”, assim como teria de ser feito um estudo das respetivas “oportunidades”, uma vez que o grande objetivo era a investigação, “a atualização dos conhecimentos”, e já não mais alimentar as futuras carreiras no ensino. A estrutural ligação à ciência obrigaria, outrossim, que “os métodos pedagógicos” apresentassem, e continuo a citar Edgar Faure, uma “grande originalidade (ano contínuo, supressão dos exames tradicionais, largo apelo a professores associados ao mundo exterior, enquadramento dos estudantes por pequenos grupos)” (Brunet *et al.*, 1979, p. 21, tradução minha). Não é todos os dias que se encontra um ministro da Educação a subscrever uma iniciativa como essa, que recusou a ideia de curso, de progressividade dos conhecimentos e a normalização pedagógica (Brunet *et al.*, 1979, p. 19-21, tradução minha). Entre as duas dezenas de académicos escolhidos para a comissão de instalação da Vincennes, por meio de um convite endereçado por Héléne Cixous, encontram-se nomes como os de Roland Barthes, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Jean-Pierre Vernant, Georges Canguilhem, Emmanuel Le Roy Ladurie. O departamento de filosofia seria inicialmente chefiado por Michel Foucault, e só por este último haveriam de passar nomes como Michel Serres, Judith Miller, Gilles Deleuze, Alain Badiou, François Châtelet, Jacques Rancière.

MICHEL DE CERTEAU: O QUE É UM SEMINÁRIO?

O historiador, psicanalista e jesuíta Michel de Certeau foi, reconhecidamente, uma figura universitária na qual os acontecimentos do maio de 1968 reverberaram com inusitada intensidade. Terão produzido nele uma “rutura instauradora” e deixado, até, “uma marca definitiva”. Quem se lhe referiu nesses termos foi Luce Giard, sua aluna muito próxima à época e que viria a organizar os dois volumes de *A invenção do quotidiano*, que deram a Certeau uma projeção internacional a partir de 1980. Ainda segundo a mesma fonte, Certeau ter-se-á obstinado desde então em querer compreender o que o “imprevisível nos pode ensinar a respeito de nós mesmos”, que se iria na realidade refletir em uma “busca radical” dos “problemas da escola, das universidades, das minorias linguísticas”, a fim de se acercar ainda de mais

perto da “verdadeira questão”, aquela que consiste *em saber como se criar a si mesmo* por meio do trabalho da pesquisa e da escrita. Certeau integrou o corpo docente de Vincennes desde a sua fundação e de lá saiu pouco tempo depois, em 1971, para trabalhar no Departamento de Etnologia e Antropologia da também nova Universidade Paris VII — Jussieu (atual Paris Diderot), tendo aí permanecido até à sua partida definitiva para a Califórnia, em 1978. Durante esse período, sobretudo nos últimos cinco anos, organizou diferentes “círculos” com jovens de menos de 30 anos, alguns ainda alunos da licenciatura e outros já a tendo concluído, com o objetivo de produzir uma investigação de tipo experimental acerca das *modalidades de ação* dos habitantes de vários bairros parisienses: cada participante escolhia livremente a prática que iria observar. Foi dessa forma que Certeau veio a alimentar no interior da universidade francesa o “sonho comunitário do seminário”, imaginando-o como um “lugar transitório” do qual se podia sair “tão amigavelmente como se entrou” — testemunhou ainda a mesma Luce (Giard 1994, p. 12-13 e 21-22).

Essa modalidade de ensino universitário transformou-se também em um tema de sua própria reflexão escrita, sendo concedida, ainda no ano de 1972, uma entrevista a Yann de Kerouguen totalmente centrada nesse âmbito. Os excertos dessa conversa seriam reescritos e publicados na revista *Esprit*, seis anos mais tarde, sob a forma de artigo a que Certeau deu o sugestivo título “*Qu'est-ce qu'un séminaire*”. Com um vagar pouco comum à época — que, como veremos adiante, terá tido equivalente apenas em Roland Barthes —, refletiu conceitualmente sobre as “dinâmicas de grupo”, a “linguagem dialógica” que se desenrolava no interior dessa prática universitária que se havia originado na Alemanha; não fugiu também a enfrentar o tipo e o alcance da liderança que ele mesmo protagonizava e em que se encontrava então completamente envolvido. É um texto raro, aquele, em que a análise da “política da palavra”, da sua circulação e troca, começa por ser conceitualmente equiparada a qualquer átrio de igreja ao domingo (*caquetoir*). A associação feita por Certeau é tão surpreendente quanto sugestiva: tal qual a “riqueza proliferante e silenciosa dos viajantes”, daqueles que chegam de longe e se detêm na intensidade da escuta depois da missa, assim lhe assomava ao espírito a imagem do seminário universitário. Um espaço em que vários passantes-investigadores se iam cruzando, entrando e saindo ano após ano, sem erigir um lugar próprio nem acumular um tesouro que guardariam apenas para si (e é facto que *A invenção do quotidiano* foi um trabalho escrito em colaboração, como ele mesmo fez questão de assumir na abertura do primeiro volume). O artigo abria com uma definição também forte e impressiva, porque o autor de *La culture au pluriel* colocava deliberadamente a fonte dessa experiência pedagógica no próprio aluno e já não na figura do professor:

um seminário é um laboratório comum que permite a cada um dos participantes articular as suas práticas e os seus conhecimentos próprios; é como se cada um que aí chegasse trouxesse o “dicionário” dos seus materiais, das suas experiências, das suas ideias e que, por efeito das trocas necessariamente parciais e das hipóteses teóricas necessariamente provisórias, lhe tornassem possível produzir frases com outra riqueza de vocabulário, melhor dito, o fazem “bordar” ou pôr em discussão as suas informações, as suas questões, os seus projetos, etc. (Certeau, 1978, p. 176, tradução minha)

O ponto de partida de Certeau, não há que escondê-lo, ainda nos faz levantar a cabeça e ficar a pensar no *como seria* se puséssemos um dia a caminho, na universidade em que estamos, essa definição, de modo que seminário passasse a ser o nome que daríamos a esse *efeito de produção discursiva que a comunidade aciona por si mesma e em si mesma, mas cujos reflexos se esgotam na viagem do sujeito particular, no enriquecimento do seu património*. Assim configurado e constituído em sua potência, esse “lugar-comum” tornaria ridícula qualquer liderança docente do tipo da que a instituição de ensino produz automaticamente. A exigência que Certeau entendia dever fazer-se a um professor, no quadro relacional do seminário, era por isso muito diferente da habitual. O *lugar* que o seminário deixava em aberto para essa figura seria o da linguagem, devendo exprimir-se nela um encontro da palavra no interior de “uma rede que não comporta já nem a *grand-place* nem o próprio centro”. Professor é aquele que toma para si a missão de se adentrar no *sistema articulatório* — tal qual o que se gera no átrio da igreja — e por isso Certeau se descreveu como o habitante permanente desse *caquetoir* que então era a universidade de Paris VII nos anos de 1970. Instrumento e ponto de passagem da discussão grupal, coadjuvante da erupção de efeitos “teóricos e práticos”, o seminário impõe ao professor que saiba reagir “às intervenções de uma maneira interrogativa” e que, dessa forma ricocheteante, assinalo o trabalho do coletivo, “empurre” os participantes “a afirmar a sua diferença e a encontrar meios de a formular mais fortemente” (Certeau, 1978, p. 176-177, tradução minha). Sentiu necessidade de caracterizar — e eu diria mesmo: de definir — o seu próprio gesto. E fê-lo em termos que nos ajudam a perceber essa *posição entre posições* que pode ser a do professor por vir:

Eu procuro “manter” [*tenir*] (como se “mantém” uma direção) duas maneiras de dar a um Seminário uma identidade repetitiva que exclui a experiência do tempo: uma, a didática, supõe que o lugar é constituído por um discurso professoral ou pelo prestígio de um mestre, quer-se dizer, pela força de um texto ou pela autoridade de uma voz; a outra, festiva e quase extática, pretende produzir o lugar pela pura troca dos sentimentos e das convicções e, finalmente, pela busca de uma transparência da expressão comum. Ambas suprimem as diferenças no trabalho em coletivo — a primeira ao esmagá-las [*écraser*] sob a lei de um pai, a segunda ao efetivamente as apagar ficticiamente no lirismo indefinido de uma comunicação quase maternal. Estes são dois tipos de unidade imposta, uma muito “fria” (exclui os participantes da palavra), a outra muito “quente” (exclui as diferenças de lugares, de histórias e de métodos que resistem ao fervor da comunicação). (Certeau, 1978, p. 176, tradução minha)

GILLES DELEUZE: O QUE É UMA AULA?

Deleuze foi nomeado professor catedrático no Departamento de Filosofia da nova universidade de Vincennes no final de 1969, assumindo o lugar de Michel Serres, e só de lá saiu para a reforma muito tempo depois, no início de 1987. Mergulhou, assim, no epicentro de uma instituição de ensino superior concebida

fora das normas habituais, ainda em sua fase inicial, e nela quis permanecer para sempre. O que escreveu acerca de pedagogia coincidiu com esse período de quase duas décadas e foi desencadeado pelo impacto da experiência mais singular que porventura um professor pode ter: a de se dirigir a um público absolutamente heterogêneo de estudantes. Deleuze ficou tomado e encantado com a realidade da sua plateia ser tão diversa na proveniência disciplinar, no plano socioprofissional, etário e, até, na própria origem geográfica. Era um microcosmo agitado aquele que o aguardava em Vincennes a cada terça-feira. François Dosse (2010, p. 291-297), na biografia cruzada que escreveu sobre Deleuze e Guattari, recolheu vários testemunhos corroborando que nesses anos o essencial da semana do autor de *Diferença e repetição* girava em torno da preparação da sua aula semanal em Vincennes. Trabalhava, então, muitíssimo para conseguir alcançar em cada uma delas uma espécie de *apneia do exercício do pensamento*. Nos *Diálogos* com Claire Parnet, publicados em 1977, Deleuze afirmou que o “orgulho, a maravilha e a modéstia” que sentia ao ouvir um poema de Bob Dylan o levavam a cogitar que gostaria muito de conseguir fazer um curso, tal qual aquele que compunha uma canção, ou seja, ser capaz desenvolver “uma arte que coloca cada detalhe no sítio exato, e que, no entanto, pareça improvisada”. Queria nessa altura apresentar-se aos seus alunos de Paris na posição “contrária à do plagiador, mas também ser o contrário de um mestre ou de um modelo”; ambicionava que as suas aulas fossem, como em Dylan, fruto de uma “longuíssima preparação, mas sem método, nem regras ou receitas”. O professor seria, assim, aquele que tivesse “um saco” onde pusesse tudo o que encontrasse, na condição de ele mesmo também “ser posto num saco” (Deleuze e Parnet, 2004, p. 19).

Deleuze escreveu um primeiro e pequeno texto de natureza pedagógica para o livro coletivo de resistência aos ataques políticos que, sobretudo a partir de finais dos anos de 1970, foram insistentemente dirigidos à experiência particular de Vincennes. O título que escolheu para esse artigo não podia ser mais expressivo e foi direto ao essencial: “Em que a filosofia pode servir a matemáticos ou até a músicos — mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática” (Deleuze, 2016, p. 174). Começou, então, por sublinhar nesse artigo que as práticas desenvolvidas naquela universidade se distanciavam por completo da “situação tradicional em que um professor fala para estudantes que estão a começar ou já têm algum conhecimento sobre uma determinada disciplina”, em que eles mesmos “participam também de outras disciplinas” e, no fim de tudo, “são ‘julgados’ pelo seu nível nesta ou naquela disciplina abstratamente considerada”. Em Vincennes, era totalmente outra a realidade pedagógica existente, e Deleuze tinha a cada semana diante de si um público composto, “em graus diversos, por matemáticos, músicos — de formação clássica ou de música pop —, psicólogos, historiadores, etc.”. Essa mistura era, para ele, a grande responsável por uma operação de inversão de valor na troca pedagógica: a transmissão em bloco do saber cedia, de facto, *ao uso particular e privado da palavra dita pelo professor*. Em lugar de colocar “entre parêntesis” as suas disciplinas de origem, Deleuze percebia que aqueles seus estudantes de Vincennes esperavam da filosofia algo que lhes “servisse pessoalmente” ou viesse a “entrosar-se com as outras suas atividades”. Era nessa, e apenas nessa, escuta de interesse-usufruto que a filosofia lhes poderia passar a dizer diretamente respeito, e “não já em função

de um grau que eles possuiriam nesse tipo de saber”, mesmo que fosse um “grau zero de iniciação”. Os estudantes estavam ali à sua frente a ouvi-lo, “mas em função direta das suas preocupações”, ou seja, “das outras matérias ou materiais” de que eles já tivessem “um certo domínio”. E Deleuze esclarecia: “Um ensino como esse não é, de maneira alguma, de cultura geral; ele é pragmático e experimental, sempre fora de si mesmo, precisamente porque os outros são levados a intervir em função de necessidades ou de contribuições que são as deles”. Uma vez que não havia lá “ouvinte ou estudante” que não chegasse com os seus “domínios próprios”, o grande “interesse pedagógico” de Vincennes consistia, portanto, em “pôr em jogo, no interior de cada disciplina, essas ressonâncias entre níveis e domínios de exterioridade” (Deleuze, 2016, p. 174-175). O coração da relação pedagógica sentia-se a pulsar no momento em que o discurso que se desprendia da voz do professor se apresentasse em estado de variação tal que alguém pudesse, num instante ou outro, encontrar forma de pensar mais o que já pensara antes, levando dali algum novo material consigo para trabalhar as suas próprias coisas. Aula correspondia, em Deleuze, ao exercício em que uma disciplina efetivamente ensinada permitiria aos estudantes retornar aos seus temas e problemas particulares. Ficar mais intensamente no seu interior.

O formato que não lhe agradava mesmo era o da conferência. Professor, para Deleuze, era aquele que trabalhava o movimento, na relação o mais direta possível entre a voz e o conceito, o que pressupunha um tipo de cadência, extensão e durabilidade que só a sucessão de aulas — o curso — na verdade poderia assegurar. Entre 1988 e 1989 acedeu a ser filmado e a gravar uma outra série de entrevistas com Claire Parnet, na qual as várias letras do alfabeto foram sucessivamente percorridas. Constituem *O abecedário de Deleuze* e estão disponíveis *on-line*.¹ Na letra “P” abordou a palavra professor e fê-lo, muito naturalmente, já em jeito de balanço, na situação de aposentado. Tinha então 64 anos e ensinara durante 40. Nesse fragmento do seu longo depoimento, tratou sobretudo da preparação e do ensaio da aula, confessando a tal respeito que, no seu próprio caso, tratava-se de uma atividade longa e exigentíssima. “Uma inspiração” e um “momento especial” em que se consegue achar “interessante o que é dito”, bem como “matéria do que se diz”, não estavam imediatamente ao seu alcance, confessaria a respeito. Era, pois, um desafio constante esse o de “pôr algo à cabeça” para depois conseguir chegar a ponto de “falar com entusiasmo” perante os estudantes. E continuaria um pouco mais à frente: “É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos... Isso não acontece por si só... É preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição” (*O abecedário...*). Esse tipo de entendimento levou-o também a afirmar que uma aula era “como um cubo, ou seja, um espaço-tempo em que podem acontecer muitas e variadas coisas”. De permeio, foi dizendo que nunca gostara de conferências, por serem demasiado pequenas e artificiais, e que nem chegava a perceber qual o objetivo das pessoas que vão assistir a esse “circo”. No seu caso, as aulas estendiam-se “de uma semana para a outra”, numa temporalidade muito especial. Havia, portanto, uma sequência,

1 Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

“um desenvolvimento interior” do discurso. Era assim que, mesmo não se podendo recuperar o que foi impossível ser feito, uma aula era um acontecimento da relação, do encadeamento, da conexidade. Nada se assemelhava em “pureza” a uma aula.

Não tinha sido tanto em Lyon ou na Sorbonne, mas em Vincennes, que ele experimentara o “esplendor” de sua própria mudança enquanto professor do ensino superior. A exigência na preparação das aulas permaneceu sempre a mesma; tudo o mais haveria, porém, de ficar diferente ante um público “tão variado” como aquele, mas que naquele espaço universitário adquirida “uma unidade misteriosa”; era como se fosse a própria instituição Vincennes a ligar esse “público desarmônico” e a obrigá-lo, também a ele, a transformar-se. Ensinar ali filosofia foi a sua grande experiência da heterogeneidade. No mesmo depoimento, em um ritmo pausado e respiração difícil, Deleuze continuava a descrever esse acontecimento da diferença que se havia originalizado dentro de si:

Construí a minha vida de professor em Vincennes... Se tivesse de ir para outra faculdade, parecia estar a viajar no tempo, voltar ao século XIX... Ali, eu falava na frente de pessoas que eram uma mistura de tudo... E tudo isso tornava a variar de novo de um ano para o outro... Acho que era a filosofia plena, dirigida tanto a filósofos como a não filósofos, exatamente como a música se dirige a pintores e a não pintores... Quando dirigimos a filosofia a não filósofos, não temos de simplificar... É como na música... Não simplificamos Beethoven para os não especialistas... É a mesma coisa com a filosofia... Para mim, a filosofia sempre teve uma dupla audição: uma audição não filosófica e uma filosófica... *Se não houver as duas ao mesmo tempo, não há nada. (O abecedário...)*

Embora lhe não desgostasse inteiramente a designação “aula magistral”, em que só o professor fala, preferia achar outro termo que se aproximasse o mais possível de uma “conceção musical de aula”, para significar a possibilidade de formas não simultâneas de entendimento, de certo efeito de retardamento, de algo que acontece em um “ínterim” que só a música proporciona, alguma coisa que apenas fica clara um pouco mais à frente. Se não haviam entendido uma ideia, os alunos tinham oportunidade de perguntar na semana seguinte e no final, admitia de novo Deleuze, “eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim... Eles mandavam-me notas sobre a semana anterior... Eu gostava muito” (*O abecedário...*). E havia também outra questão que saltava à vista e o levava a defender uma conceção musical de aula. Resultava diretamente do facto de ninguém, segundo ele, conseguir escutar com a mesma atenção alguém durante duas horas e meia. E por isso é que o essencial da tarefa do professor consiste em promover uma deslocação permanente dos ritmos das ideias e das respetivas possibilidades de alocação. Só dessa forma se pode ligar aos interesses individuais.

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente... Uma aula é uma espécie de matéria em movimento... Por isso é que é musical... Cada grupo ou cada estudante pega no que lhe convém... Não podemos dizer que tudo convém a todos... As pessoas têm de esperar... Obviamente, há sempre

alguém meio adormecido..., mas por que acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito?... Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente... É por isso que o público variado é muito importante. (*O abecedário...*)

Deleuze seria, então, mais uma prova viva de um certo tipo de eficácia pedagógica que se relaciona com a volta reconfigurada do mesmo tema, com a espiral, uma palavra que retorna como um refrão, mas que vai também aglutinando. Quem se der ao trabalho de ler, mesmo em voo de pássaro, as transcrições diretas de cassetes em que foram gravadas as suas aulas em Vincennes sobre Spinoza, que aconteceram entre 24 de janeiro de 1978 e 24 de março de 1981, vai perceber muito bem essa sua maneira coloquial de se ir ligando à audiência e ser por ela interrompido, a produção de uma teia encantatória que o fazia voltar ao enunciado inicial e às mesmas questões de forma deslocada. Ele próprio encarnava ali a noção de que, tal como investigar, ensinar corresponde a uma busca e a uma prática da permutação ou da interseção. Do diálogo efetivo (Deleuze, 2012).

Numa entrevista ao *Magazine Littéraire*, publicada em setembro de 1988, dada a propósito da publicação do seu livro sobre *Leibniz e o barroco*, Deleuze fez novamente um balanço em tudo idêntico da sua experiência como professor, que havia terminado em 2 de junho do ano anterior. Aí, o jornalista terá passado a escrito as suas impressões filmadas — na altura ainda inéditas, posto que Deleuze determinara que o filme só seria apresentado após a sua morte —, e tudo culminou na assunção de que era credor dos seus próprios alunos. A gratidão estava do lado de quem ensinava e foi para aí que o seu testemunho convergiu:

As aulas foram uma parte da minha vida, dei-as com paixão. São completamente diferentes das conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de investigações: dão-se aulas sobre o que se procura e não sobre o que sabe. É preciso preparar durante muito tempo para se terem alguns minutos de inspiração. Senti-me contente por parar quando vi que precisava de me preparar cada vez mais para chegar a uma inspiração cada vez mais dolorosa. E o futuro é sombrio porque se torna cada vez mais difícil fazer investigação nas universidades francesas.

As aulas são uma espécie de *sprechgesang*, mais próximas da música que do teatro. Ou também nada se opõe em princípio a que uma aula seja um pouco como um concerto de rock. Deve dizer-se que Vincennes (e continuou assim quando fomos transferidos violentamente para Saint-Denis) reunia condições excecionais. Em filosofia, recusávamos o “princípio de progressividade dos conhecimentos”: um mesmo curso dirigia-se a estudantes do primeiro ou do enésimo ano, a estudantes e a não estudantes, filósofos e não filósofos, jovens e velhos e muitas nacionalidades. Havia sempre jovens pintores ou músicos, cineastas, arquitetos que mostravam uma grande exigência de pensamento. As sessões eram muito compridas, ninguém ouvia tudo, mas cada um pegava naquilo que

tinha necessidade ou vontade, naquilo com que tinha alguma coisa para fazer, ainda que longe da sua disciplina.

Nunca disse a este público o que ele foi para mim, o que me deu. Nada se parecia com discussões, e a filosofia nada tem estritamente a ver com uma discussão, já é difícil que chegue a compreender que problema põe alguém e a maneira como o põe: basta simplesmente enriquecer o problema, fazer variar as suas condições, acrescentar, ligar, nunca discutir. Era como uma câmara de ecos, um anel, onde uma ideia voltava depois de ter como que passado através de diversos filtros. Foi aí que realizei a que ponto a filosofia tinha necessidade, não só de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas também de uma compreensão não filosófica, que opera por perceptos e afetos. São necessárias as duas coisas. A filosofia está numa relação essencial com a não filosofia. (Deleuze, 2003, p. 189-191)

MICHEL FOUCAULT: O QUE É UMA CONFERÊNCIA?

Desse depoimento tocante de Deleuze já sigo diretamente até às considerações do mesmo tipo produzidas pelo seu amigo e colega Michel Foucault. E, nesse salto, passarei diretamente *do processo da aula para o processo da conferência*, como se o entendimento fosse exatamente o mesmo e só mudasse a designação. Para ambos, a tarefa pedagógica de que se incumbiram e a que se entregaram com a maior exigência intelectual foi a de tornar presente e audível uma atmosfera em que o foco da criação e da experimentação do pensamento fosse de tal forma intenso que se destacasse e se soltasse da função professor-autor para se generalizar individualmente no silêncio e na escuta da audiência. Como já o fora em Certeau.

As declarações que Foucault produziu sobre o alcance e os limites da sua posição de professor, que via em articulação direta com o trabalho de escrita que ia desenvolvendo, fornecem-nos igualmente importantes elementos para a discussão de uma pedagogia do ensino superior como sendo a que denota a necessidade de nos obrigarmos a trabalhar para atingir uma matéria “não estratificada, entre os frisos ou nos interstícios”, como, aliás, sobre ele e logo após a sua morte escreveu o próprio Deleuze (2016, p. 257). O contexto em que operou, e do qual não sentiu grande necessidade de sair, era assumidamente o das formas de ensino mais tradicionais e hierarquizadas. Ainda assim recusava, também ele, a palavra “ensinamento”, quer ela se referisse ao valor dos métodos e das teorias expressos nos livros que publicara, quer se associasse ao trabalho que fora desenvolvendo em várias universidades francesas e, por fim, no Collège de France, onde trabalhou depois de ter saído de Vincennes em 1970 (Foucault, 2010a, p. 297). Procurou compreender como seria possível, tanto ao docente quanto ao conferencista, exprimir-se em termos tais que na audiência a ideia de verdade, que parece sempre acompanhar a apresentação e divulgação do trabalho científico, fosse ultrapassada, de modo intenso e vital, pela ideia do saber como uma das paixões amorosas do

indivíduo. Pela função docente poder consubstanciar assim o que pode haver de mais radical e ameaçador para todos os poderes. A imagem da generalização do desejo de criar. É nesse particular que as suas afirmações nos ajudam a perceber melhor que a mudança no trabalho do universitário, no sentido da democratização da produção do conhecimento, aponta muito mais para a noção de que pensar pertence ao desejo e à procura do de fora, ao interstício entre ver e falar, do que resultará da institucionalização de soluções reformadoras. Com Foucault, trata-se sempre, mesmo no espaço tradicional da conferência, do advir da criação singular, de entrelaçamento e mutação, do *estar-a-ser* de uma pesquisa. O seu testemunho serve outrossim para sublinhar que o traçar de novas vias na universidade supõe o trabalho coletivo e o exercício crítico autorreflexivo. Em Foucault, como sabemos bem, são os efeitos de poder, manifestem-se eles onde se manifestem, que *a priori* não de merecer a nossa atenção.

A primeira vez que se debruçou sobre essa sua identidade de professor, corria a primavera do ano de 1971, foi numa entrevista nos Estados Unidos e para dizer que experimentava “certo embaraço” sempre que o problema de definir o melhor método pedagógico se lhe colocava. Começou por se demarcar das atitudes reformadoras do ensino, dizendo que tinha sobre elas a maior desconfiança. Entendia que o reformismo mais não era que “um tratamento dos sintomas” e que, feitas as contas, mesmo que apagasse algumas consequências nefastas do ensino tradicional, fazia sempre “valer o sistema ao qual se pertence”. Tinha decerto em mente a oposição que, também depois do maio de 1968, se passou a fazer às aulas expositivas e à respetiva posição passiva dos alunos e a crescente corrente favorável a práticas mais inovadoras, como a do seminário (Foucault, 2006a, p. 22). Exatamente o que temos estado a ver. Parecia-lhe, não obstante, que o essencial estaria não tanto entre escolher uma ou outra modalidade de ensino, mas em combater a lógica de normalização disciplinar e de afunilamento intelectual que sempre poderia assomar na relação educativa. Mais que a partilha da fala desigual entre alunos e professores, o que estaria em cima da mesa, para Michel Foucault, era a necessidade da instituição universitária se deixar absorver pela evidência que o lugar da ciência é o da reelaboração permanente. E esse posicionamento implicava uma autovigilância permanente sobre os processos e as práticas. Com efeito, esse objetivo só poderia de facto desencadear-se se o professor combatesse a posição de representante legítimo de um saber já inteiramente feito e se obrigasse, na inversa, a explicitar com extrema minúcia os métodos e processos que estariam na base da sua confeção. Defendia que o encontro entre ele e a sua audiência delimitaria, portanto, o lugar de uma fala em torno do artesanato científico e da ficção da experimentação, que sempre acompanhara a sua escrita e procurava atingir em suas conferências. Como se estivesse a dizer que o objetivo do ensino universitário supunha a cessação do próprio ensino e que nada lhe dizia a função do mestre sábio. Tão apenas a de artesão. Entendia que alunos e professores podiam coincidir no propósito de experimentar novas formas de encontro baseadas na descoltação dos processos de produção da ciência. Tomem-se os passos mais relevantes de sua posição, bem no centro do que estamos a tratar:

Na França, criticou-se violentamente o sistema de conferências: o professor chega, fica atrás de sua mesa durante uma hora, diz o que tem a dizer, e o estudante não tem a possibilidade de discutir. Os reformistas preferem a fórmula do seminário, no que ela respeita a liberdade: o professor cessa de impor suas ideias e o estudante tem o direito de falar. É verdade... Mas o senhor não acha que um professor que se responsabiliza por estudantes no início do ano, que os faz trabalhar em pequenos grupos, os convida a entrar em seu próprio trabalho, divide com eles suas questões e seus métodos, o senhor não acha que, em uma tal fórmula, os estudantes ficam ainda mais deformados no final do seminário do que se eles tivessem simplesmente seguido uma série de conferências? [...] Não quero defender a conferência a qualquer preço, mas me pergunto se ela não tem, para dizer a verdade, uma espécie de honestidade bruta, desde que ela precise o que ela é: não a proclamação de uma verdade, mas a apresentação, em estágio experimental, de um trabalho que tem suas hipóteses, seus métodos, deixando assim o campo livre à crítica e às objeções; o estudante é livre para revelar suas imperícias. Naturalmente, os seminários e os grupos de trabalho são necessários, porém mais, penso eu, para experimentar métodos do que para permitir o exercício da liberdade. Quando dou uma conferência um pouco dogmática, digo para mim mesmo: sou pago para trazer aos estudantes uma certa forma e um certo conteúdo de saber; devo fabricar minha conferência ou meu curso um pouco como se fabricaria um sapato, nem mais, nem menos. Concebo um objeto, tento fabricá-lo da melhor forma que posso. Isso me dá muito trabalho (nem sempre, sem dúvida, mas com frequência); levo esse objeto à sala de conferências, mostro-o e, em seguida, deixo o público livre para usá-lo como lhe convier. Eu me considero mais como um artesão fabricando um objeto e oferecendo-o à consumação do que como um mestre fazendo trabalhar seus escravos. (Foucault, 2006a, p. 24)

Em outra entrevista concedida pouco tempo mais tarde, a 27 de setembro de 1972, Foucault viria a reconhecer que a “transmissão de saber pela fala professoral” devia ser denunciada na atualidade como mais um “arcaísmo”, uma “espécie de relação de poder” que, ainda por cima, se arrastava “como uma concha vazia”. Toda uma discursividade inútil, portanto. Por isso se mostrava particularmente confortado com a prática de ensino estabelecida no Collège de France, em que foi professor desde 1971 até à sua morte, em 1984. Sublinhava que a instituição deixava “a cada professor uma liberdade, uma quantidade de liberdade absolutamente extraordinária”, que era apenas acompanhada da regra de pronunciar 12 conferências por ano a um público “que não se conhece, ao qual não se está ligado por nenhuma obrigação e ao qual se relata o que se tem a relatar, unicamente porque se tem vontade, ou porque se necessita, ou porque é preciso”. Foucault via aqui “uma obrigação um pouco abstrata”, é certo, mas que respondia com eficácia à conjuntura de mal-estar e de crise que acompanhava a relação entre professores e alunos nas universidades, marcada por um estranhamento e um desconhecimento comum (Foucault, 2006b, p. 54).

Foucault tornou uma outra vez ao tema em declarações produzidas no dia 10 de março de 1975 na Radio France. Aí teria ocasião de explicar melhor tanto a natureza da sua identidade de professor quanto, sobretudo, as implicações de uma associação entre desejo e aprendizagem. Insistiu que não tinha a impressão de que, no Collège de France, estivesse propriamente a ensinar e, assim, a exercer em relação ao auditório “uma relação de poder”. As coisas passavam-se como se o figurino adotado pela velha instituição lhe permitisse ficar isento da “culpabilidade” que, ato contínuo, acompanha a fala do professor: a declaração, explícita ou velada, de que sempre existem conteúdos que os estudantes não sabem e que precisam em absoluto de conhecer (Foucault, 2011, p. 325). Os cursos que ministrava, bem como os dos demais colegas, sempre haviam sido totalmente livres, só os escutava quem queria e toda a avaliação de conhecimentos estava banida. Nada nem ninguém o encaminhava para a posição clássica do explicador-juiz ou a essa arte da distância a que todo o ensino dava corpo, mobilizando-se apenas para transmitir aqueles conhecimentos que levassem gradativamente os alunos à própria ciência do professor. Foucault tinha em mente, à boa maneira de Spinoza, a possibilidade inversa da potência de um encontro alegre. O fundamental era que se pusesse a circular a possibilidade de uma hipótese segundo a qual aprender correspondesse ao tensionamento da pulsão do indivíduo e às contingências do seu devir. A acontecer essa nova dinâmica relacional, estaria a assumir-se, de direito e de facto, que todas as inteligências se equivaliam na busca incessante do saber e na procura do fazer. Então a reflexão podia passar a ser vista como uma volta sobre si mesmo do sujeito, e o conjunto dos artefactos por ele produzidos a realização das mesmas virtualidades analíticas do observar, do comparar e do combinar. Ensinar e aprender remeteriam, ali, para um exercício recíproco de assinalamento das condições de possibilidade de uma realização, fosse ela qual fosse. Um modelo assim construído seria por certo muito mais atraente que a triste escola que todos conhecemos, mas, reconhecia-o também de imediato, torná-la-ia altamente ameaçadora. Com efeito, a função social para que fora construída a instituição escolar pelo Estado-nação desde o século XVIII e que se mantinha intacta no presente — a de hierarquizar e deduzir a elite pela posse de um saber rarefeito e que converge para o seu interior — perderia toda a sua razão de ser. Foucault apareceu entusiasmado aos microfones da Radio France, falando também da possibilidade e dos limites de uma *ars erotica* a propósito do aprender:

— Eu diria que a primeira coisa que se deveria aprender — se tem sentido aprender algo assim — é que o saber está profundamente ligado ao prazer. Certamente que há uma maneira de erotizar o saber, torná-lo altamente agradável. Que o ensino não seja capaz de revelar isso, que tenha como função mostrar o quanto o saber é desagradável, triste, cinza, pouco erótico, é uma tarefa que exige enorme esforço. Mas esse esforço tem certamente a sua razão de ser. Seria preciso saber por que a nossa sociedade tem tanto interesse em mostrar que o saber é triste. Talvez precisamente por causa do número de pessoas que dele são excluídas.

— *Imagine como pesa a palavra “saber”...*

— Sim.

— *Dizer “saber” é bonito. Mas ao dizermos “o” saber ...*

— Sim, é isso. Imagine as pessoas tendo um frenesi de saber como se tem o frenesi de fazer amor. Você pode imaginar a quantidade de pessoas que se acotoveliariam na porta das escolas? Isso por certo seria um desastre social total. É preciso, se quisermos, restringir ao mínimo o número de pessoas que têm acesso ao saber, apresentá-lo sob essa forma absolutamente desagradável e só obrigar as pessoas a saber mediante gratificações anexas ou sociais que são precisamente a concorrência ou os altos salários de final de carreira. Mas eu acredito haver um prazer intrínseco ao saber, uma *libido sciendi*, como dizem os eruditos entre os quais eu não estou. (Foucault, 2011, p. 327)

Na abertura do curso “Em defesa da sociedade”, que decorreu entre 7 de janeiro e 17 de março de 1976, Foucault tornaria a refletir sobre o que se passava em suas aulas do Collège e colocou uma série de perguntas que sistematizavam o essencial das preocupações que vinha tendo sobre esse assunto. Nelas expressiu o princípio de que a prática do ensino só tinha sentido se pudesse ser vista como “prestação de contas públicas” de um trabalho regular de pesquisa. E, de todas as interrogações avançadas, uma lhe sobressaía: “De que maneira se pode manter a par aqueles que podem interessar-se e aqueles que têm alguns motivos de estar ligados a essa pesquisa?” Ora, era na medida em que se considerava “absolutamente obrigado” a transmitir o que estava fazendo — em que “ponto” se encontrava o trabalho analítico e em que “direção” prosseguia — que também sentia ser seu dever afirmar que considerava os seus ouvintes “inteiramente livres” para fazerem, com as suas explicações, o que bem entendessem (Foucault, 1999, p. 3-5). O que apresentava mais não era que “pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos”, tal como os livros que escrevia. De todas as formas, o formato adotado pela instituição não parecia já naquela altura satisfazer completamente Foucault, que dizia sentir falta de ter um contacto mais próximo com a plateia, poder responder a perguntas. Propôs então que se pudesse, de uma maneira “selvagem” e contra a “legislação” do Collège de France, recuperar um pouco as “possibilidades de intercâmbio e de contacto”, antecipando para mais cedo o início de cada uma das suas aulas (Foucault, 1999, p. 3-5).

Em janeiro de 1983 iniciou mais outro curso, que intitulou “O governo de si e dos outros”, e de novo expressiu que era “um pouco duro” trabalhar naquelas condições, “sem ter a possibilidade de retornos”, sem saber tampouco se o que dizia encontrava eco entre a assistência, sobretudo nos que estudavam e faziam teses e mestrados. Começou por fazer então outra proposta, a de um seminário “off-broadway”, que se poderia realizar em uma periodicidade semanal ou quinzenal e em outro lugar que não o Collège de France, justificando esse seu desejo como “egoísta”, porque sentia a necessidade de “discutir” abertamente os temas, um tanto “descosidos e dispersos”, que ia tratar ao longo do ano com todos aqueles que se dedicavam à escrita académica. Na aula seguinte, e certamente após ter refletido um pouco melhor sobre a dinâmica desse encontro, a sua proposta ia na direção

de um tipo de “seminário”, a realizar-se no próprio Collège, para que a interação desse lugar a uma maior partilha de temas e problemas entre todos os participantes. Interrogou a assistência nestes termos: “Será que, eventualmente, aqueles de vocês que estudam, que desejariam pudessemos conversar sobre seu trabalho, ou que me gostariam de fazer perguntas sobre o que digo, mas em função do seu próprio trabalho?” (Foucault, 2010b, p. 3-4 e 68).

Em vários outros contextos e situações, Foucault pôde mencionar que todos aqueles que tinham por missão distribuir o saber e por tarefa recebê-lo, mesmo os que haviam empenhadamente participado na agitação do maio de 1968, pouco vinham problematizando acerca da relação da escola com o modelo de desenvolvimento existente no Ocidente. As modalidades por intermédio das quais o ensino “nada era além da renovação e da reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade burguesa” estavam ainda muito longe de ser diagnosticadas, quanto mais assimiladas nas suas respectivas consequências (Foucault, 2002, p. 257). Por isso defendia que a crise que então se vivia na universidade europeia constituía uma excelente oportunidade para se começar a trabalhar no intuito de serem encontradas novas metodologias que, pondo a nu a “impossibilidade de ensinar e aprender” no quadro da situação presente, levassem naturalmente a encontrar uma nova economia de troca “entre todos aqueles que escrevem e todos aqueles que leem” (Foucault, 2002, p. 257-258).

ROLAND BARTHES: COMO CONSTRUIR O ESTAR-A-SER-JUNTO ACADÊMICO?

A ideia de uma efetiva pedagogia universitária da relação no âmbito do seminário ou de um curso ressurgiu pelo punho de Roland Barthes e, com os pensamentos penetrantes que sobre ela produziu, este artigo encaminha-se para o seu termo. É justo que assim seja, porque ninguém como ele na sua geração tentou compreender de que modo uma pequena comunidade universitária pode encontrar forma de desenvolver traços ativos de escuta, de esticar o tempo em todo o comprimento, de o tornar regular e saltitante, a fim de que novos dossiês de saber e do pensamento crítico se possam abrir. Barthes radicou-se numa conceção muito particular da *paideia*. Falou incansavelmente dela como “traçado excêntrico de possibilidades”. Nesses termos, não seríamos mais aqueles que prosseguiriam “*um* caminho” da vontade, da decisão, da premeditação ou do ir reto, mas os que se prosseguem “*num* caminho” e que, por essa razão que lhes é exclusiva, podem expor aquilo que vão “encontrando a pouco e pouco”. Nestoutro paradigma do ensino e da aprendizagem, fundar um saber corresponde exatamente a metamorfoseá-lo; cada figura está numa atitude de movimento não exaustivo, trabalhando “sem levar em conta o resultado”, na sua própria “tópica ou grade de lugares”; e, mesmo quando alguma assume a posição de locutor, deve tomar as suas afirmações como mais banais que as dos seus próprios ouvintes. Por consequência, essa pedagogia só pode chegar ao seu zénite se o professor tiver interiorizado o princípio de que aquilo que ele diz deve ser sempre “menos do que aquilo que ele suscita”. Com Barthes, a alegoria comunitária do seminário continua a distribuir as figuras da sala de aula à volta

de uma mesa, mas descobre-as numa banalidade essencialmente não opressiva: as palavras vão-se sobrepondo, a “coisa vai-se fazendo”, mas não se compreende bem “ainda para onde ela vai”. Ensino, assim como método, é apenas aceitável “a título de miragem”, do mais tarde, posto que essa “preparação” é “infinita, infinitamente expansiva” (Barthes, 2003, p. 261-267).

Foi ainda Roland Barthes quem mais meditou sobre o valor da “labilidade” e da “subtileza” da figura de quem encarna a condução do seminário e do curso acadêmico. Na importância de não temer a instabilidade emocional — agressão, fuga, cumplicidade, acoplamento — que se gera em torno do líder, como, aliás, o próprio observara nos trabalhos e nos relatos de prática que o psicanalista inglês Wilfred Bion (1897-1979) então fazia sobre a formação e os fenômenos de pequenos grupos. Pensar sobre objetivos comuns e variações de ritmo, tomar consciência dos limites nas relações interpessoais, imaginar como será possível regular a proximidade e a distância crítica — além e aquém da qual se produz uma crise —, compreender os circuitos de carga e descarga do grupo foram problemas aos quais não se furtou e sobre os quais se deteve com inusitada disponibilidade. Hoje, ao lê-las, é como se todas essas suas considerações em favor da possibilidade de instalar uma espécie de máquina homeostática na universidade nos colocassem, a nós próprios, diante de uma pergunta de dificuldade maior, quicá a pergunta primeira que temos de fazer: “Pode conceber-se um (pequeno) grupo sem *télos*?”. É possível alunos e professores encontrarem-se e continuarem a estar uns com os outros mesmo quando sucede de as “hipóteses de base” mudarem duas ou três vezes numa hora, ou, na inversa, que somente uma delas ocupe o grupo durante meses e até anos sem se chegar a um desfecho satisfatório? Roland Barthes encarou esse tipo de problema pedagógico no ano letivo de 1976/1977, quando lecionou no Collège de France o curso “Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços quotidianos”. O exercício obrigou-o a assumir perante a audiência que a pesquisa teria de se originar única e exclusivamente em seu próprio desejo, seguir aquela “figura da fantasia” que mais o assaltava desde a infância. Uma fantasia tão ativa quanto insatisfeita: mal uma ideia ou uma estrutura lhe aderira, parecendo pegar-se nela como uma cola forte, logo vinha a necessidade de partir, de se despedir dela. Estudar, falar e ensinar podiam acercar-se da “angústia do abandono efetivo, da expatriação afetiva”. Como se não houvesse “a bela possibilidade de ideias completas”, tão apenas “a arma da coragem para enfrentar a noite (pensar num campo retirado, onde o cair da noite é verdadeiramente a ameaça do obscuro)”. Ora, o curso “Viver junto” consistia muito exatamente em tentar isolar esse momento paradoxal e tomá-lo como consubstancial também à própria história da ideia de comunidade. Barthes apresentou-se à sua plateia do Collège de France entre janeiro e março de 1977, ao longo de dezena e meia de aulas, na qualidade de colecionador e analista de modalidades de práticas espirituais antigas, como as que a cultura monástica aprofundara, com o objetivo de atingir outro patamar de entendimento acerca dos mecanismos da vinculação e da rotura comunitária. Porque está a nossa cultura repleta de experiências radicalmente intensas e prolongadas do viver junto sob o mesmo teto, mas o que nelas se parece estar sempre em preparação e a cogitar-se é a própria partida? Como se constrói e de onde vem a pulsão da fuga, o movimento da errância intelectual? Barthes decidiu,

portanto, dirigir-se aos fundamentos da “utopia do agrupamento afetivo, à fantasia da comunidade idiorrítmica”, que sabia bem ser sua e imaginava fosse também a dos alunos que frequentavam o seu seminário. “Creio haver suficientemente, não justificado, mas assumido uma apresentação que consistirá, por assim dizer, em girar por cima do assunto (‘Viver-Junto’), muitas vezes de muito alto — sem saber ainda se poderei, alguma vez, pousar sobre ele” — afirmaria ainda na segunda aula desse curso. E logo prosseguiu: “Creio, de facto, que para haver uma relação de ensino que funcione, é preciso que aquele que fala saiba só um pouco mais do que aquele que escuta (às vezes, mesmo, sobre certos pontos, menos: são vai-e-vens)”. Era, assim, uma “pesquisa em vias de se fazer e não uma aula” o que ali se estava a tratar e a começar a acontecer naquele início de 1977 (Barthes, 2004, p. 8, 39, 91-93 e 252-253).

Em simultâneo com o curso “Como viver junto” decorreu um seminário, “O que é manter [tenir] um discurso: pesquisa sobre a fala investida”, destinado, como o título indica, a problematizar a função de professor. Não foi, contudo, nem a primeira vez nem o momento em que mais agudamente Barthes se debruçou sobre o assunto. O tema da voz docente já havia sido tratado com grande atenção e cuidado no artigo “Escritores, intelectuais, professores”, publicado originalmente na revista *Tel Quel*, em 1971. Barthes procurara aí tirar efetivamente consequências dessa “ligação” fundamental e antiquíssima “entre ensino e fala”. Todo professor, parecia-lhe quase uma necessidade evidente por si mesma, “deve fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala”. Havia que compreender por que toda uma tradição escolar banira a polissemia e tinha posto o “fôlego articulatório” da sua voz ao serviço da lei, tornando-a uma “determinação *natural*”. O ponto estava em perceber como combater essa “irreversibilidade da palavra para perturbar a sua legalidade”. Como o professor se pode apresentar na qualidade de “um orador im-perfeito”, que se corrige e emenda a cada passo, que é capaz de entrar na “infinitez da linguagem”, desapegar-se da “mensagem simples que todos dele esperam”? Eis o ponto. “Funcionário correto ou artista livre?” — continuava a interrogar-se, mesmo se a opção fosse à partida muito sóbria. É que “a Lei se produz *não no que o professor diz, mas no que ele fala*”. Desfazer esse fluxo pressupunha produzir-se “uma outra inteligibilidade” da cadeia e da velocidade da palavra professoral — até a possibilidade do não falar seria admissível. Tratar-se-ia, em qualquer circunstância, de supor um espaço da fala longe da “inocência”, mas também fora de qualquer “segurança”. A história da escola mostra que, estatutariamente, o discurso do professor é marcado por uma característica geral: que seja resumido pelo aluno; o que pressupõe também que os seus enunciados estejam de antemão privados do fluxo errático. Importava a Barthes conceber uma substância do raciocínio que autorizasse um outro desafio da linguagem que não o do governo da cognição por meio da retração e da construção de equivalências sintéticas. Havia, então, que conseguir pensar o ensino como capaz de suscitar o avanço das fórmulas e das frases que se soltam do professor. Barthes chegou por essa via da pedagogia ao conceito de *suplemento* e imaginou o seu rector na sala de aula como alguém que se perde, que se encontra à deriva e, por isso, não estará nunca em condições de resumir o que ouve. Concebida nesses termos, “a relação docente” deveria ser marcada pelo princípio segundo o qual o professor

pode até expor um saber, falar sem parar, mas estará sempre em face de um “espelho vazio”, nunca sabendo como o seu discurso é recebido. A única imagem garantida que tem é que o seu discurso está a ser “furado” pelo auditório no momento em que se pronuncia. O Outro está lá a cumprir uma função de reciprocidade que escoo o rigor, o saber, a ciência, o método do professor, fazendo-os existir no futuro como *sobra, solavanco, desdobramento*. Nestoutra dinâmica de socialização, toma corpo uma prática propriamente política que põe em crise os estereótipos comuns da linguagem, a *doxa* maioritária. Barthes afirmaria, então, que um tipo novo de ensino poderia efetivamente se consolidar em “termos de paradoxo”, mas para isso teria de ser concebido sobre esta “convicção”: “De que um sistema que reclama por correções, translações, aberturas e denegações é mais útil do que uma ausência informulada de sistema” (Barthes, 2004, p. 385-396).

O professor ou o conferencista passariam nessa modalidade, tão utópica quanto real, a encarnar a figura do questionamento. Saberiam que neles se cumpre a “expressão de uma falta”, e não mais a “asserção de uma plenitude”, e, mais ainda, que “o tempo da fala excede o ato de fala”. Ante “a reunião regular de interlocutores” — era com essa expressão que Barthes se referia ao seminário —, o professor encarnaria a figura da “benevolência” e da “recetividade”, opondo-se com essas duas ferramentas do despojamento a todos os “códigos da violência” segregados pela cultura escolar: o par sábio-ignorante, bem como os julgamentos, as sujeições, os confrontos e as polémicas que, na educação como na cultura ou na política, surgem sempre em nome de uma *causa* ou de uma *escola de pensamento*. Nesse exercício de suspensão, Barthes imaginou-se então como o professor de quem emana uma “fala pacífica” e em que essas práticas do terror se eludem — embora nunca completamente, verdade seja dita — “no trabalho da linguagem que a comunidade efetuará, semana após semana, para expulsar do discurso toda a esticomitita, e certa desapropriação da fala ou ainda *certa generalização do sujeito* (próxima desde então da escritura) poderá ser atingida”. Esse seria, para ele, exatamente o mesmo efeito que se podia encontrar “em certas experiências com drogas (com determinadas drogas)”. “Sem que nós próprios fumemos”, continuava, “como ficar insensível à *benevolência* geral que impregna certos locais estrangeiros onde se fuma o *kif*?”. É que aí “toda a relação dos corpos” fica distendida e desarmada, nada a ver, portanto, “com a embriaguez alcoólica, forma legal da violência no Ocidente”. Em cada “reunião da fala” havia então que procurar o mesmo nível de sutileza e suspense, tentando alcançar uma verdadeira “arte de viver”. Enfim, naqueles que seriam “os limites mesmos do docente, tal qual ele é dado, tratar-se-ia de trabalhar para traçar pacientemente uma forma pura, a da flutuação” (Barthes, 2004, p. 397-411).

Toda uma forma diferente de estar nas instituições de ensino superior nos surge aqui uma vez mais, outra vez mais, como se a possibilidade real de fazer diferente tivesse ato contínuo de articular uma crítica aberta e destemida tanto à forma quanto aos mecanismos e efeitos de poder mais fundos de perpetuação da passividade em que ainda nos encontramos submergidos no presente. Em Barthes, a noção de contraponto foi devidamente assimilada e assumida:

Também seria preciso substituir o espaço magistral de outrora, que era afinal um espaço religioso (a palavra na cátedra, no alto, os ouvintes em baixo; são as *ovelhas*, o rebanho), por um espaço menos direito, menos euclidiano, onde ninguém, nem o professor nem os estudantes, estaria alguma vez *em seu último lugar*. Ver-se-ia então que o que se deve tornar reversível não são os “papéis” sociais (de que adianta disputar a “autoridade”, o “direito” de falar?), mas as regiões da fala. Onde está ela? Na locução? Na escuta? No *retorno* de uma e de outra? O problema não está em abolir a distinção das funções (o *professor*, o *aluno*: afinal, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade), mas em proteger a instabilidade e, por assim dizer, a vertigem dos lugares de fala. No espaço docente, cada qual não deveria estar no seu lugar em parte alguma (garanto para mim esse deslocamento constante: se me acontecesse *encontrar o meu lugar*, já nem sequer fingiria ensinar, renunciaria). Não tem o professor, entretanto, um lugar fixo, que é o da *retribuição*, o lugar que tem na economia, na produção? É sempre o mesmo problema, o único que incansavelmente tratamos sempre: a origem de uma fala não a esgota; uma vez que uma fala se tenha lançado, mil aventuras lhe acontecem, a sua origem torna-se turva, nem todos os efeitos estão na sua causa; é esse *excedente* que interrogamos. (Barthes, 2004, p. 401-402)

É igualmente conhecido que Roland Barthes escreveu outro artigo intitulado “Au séminaire”, que fora publicado em 1974, quando se encontrava na École Pratique des Hautes Études, e no qual foi mais fundo na compreensão da essência do viver junto. Esse foi o período da sua vida em que mais se sentiu estar a transformar os cursos em livros. Por essa decisiva circunstância ocorrente, quero acreditar, defendeu que a expressão *no seminário* teria de ser entendida tanto como “um locativo”, “um elogio” e até mesmo “uma dedicatória”. Propunha-se com ela delimitar e discorrer sobre um lugar que não era “nem real nem fictício”, querendo desse modo referir-se à instituição acadêmica seminário — já então com quase dois séculos de existência — “pelo modo utópico”. Era bem verdade que um grupo de investigadores se reunia com ele uma vez por semana em Paris, “que havia um *aqui e agora*”, mas esses advérbios, mais uma vez, Barthes insistia em tomá-los como da “própria fantasia”. Foi, ainda assim, bastante preciso na descrição que fez desse espaço e do sustento pedagógico que lhe estava subjacente: “A nossa assembleia é pequena, não por preocupação de intimidade, mas de complexidade: é necessário que à geometria grosseira dos grandes cursos públicos suceda uma topologia subtil das relações corporais, de que o saber seria o *pré-texto*” (Barthes, 2004, p. 412-413). Sendo-lhe absolutamente necessária essa relação “transferencial” com a audiência — nos termos em que a psicanálise fala dela —, estava muito distante de ser uma relação segura. E justificou-se:

Não digo o que sei, exponho o que faço; não estou envolto no discurso interminável do saber absoluto, não estou recolhido no silêncio terrificante do Examinador; não sou nem um sujeito sagrado (consagrado), nem um companheiro, mas apenas um regente, um operador de sessão, um regulador: aquele que dá regras, protocolos, não leis. (Barthes, 2004, p. 413)

A ter algum “papel” no seminário era o de “libertar a cena” em que decorriam as “transferências horizontais”, importando-lhe não a relação dos ouvintes consigo, mas a deles entre si. E aqui chegava à sua tese principal, que também deve ser a nossa: “A famosa relação docente, não é a relação de quem ensina, mas a relação dos ensinados entre si” (Barthes, 2004, p. 414). O espaço do seminário deixava de ser edipiano para se tornar no da “circulação dos desejos subtis, dos desejos móveis”. Era nesse entrecruzamento, nessa reciprocidade relacional de tipo amoroso que o próprio seminário se tornava também um espaço textual, quer se desse por objetivo escrever um livro ou, de outra forma, decidisse tomar a sua própria prática de produção: o trabalho é sempre o da originalização e da produção da diferença e, por essa razão, nada há nele a representar nem a imitar ou copiar; todos os seus ritmos, os da fala e da anotação, são imprevisíveis.

A tese subsequente de Barthes surge-me igualmente fortíssima no seu próprio alcance e com ela se vai encerrando este artigo: no seminário “todo o ensino” é “excluído” e deliberadamente “frustrado”, “nenhum saber é transmitido, mas um saber pode ser criado”. O que se passa no seu interior é, assim, da ordem da ramificação arbórescente: “Ou alguém trabalha, pesquisa, produz, reúne, escreve diante dos outros; ou todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir, o processo a compor, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo, tal como o anel no jogo que passa o anel”; “a investigação nunca é mais do que o conjunto das pessoas que buscam (que se buscam?)” (Barthes, 2004, p. 412-423).

CONCLUSÃO

Do exposto, e mesmo assinalando diferentes entendimentos do *setting* mais adequado para exprimir e desencadear a potência da criação escrita, creio podemos registar aqui um movimento duplo, mas inteiramente convergente no caldo cultural da cultura universitária em que germinou o chamado pós-estruturalismo francês, a partir de finais da década de 1960. Tratou-se, por um lado, de ensaiar deliberadamente não apenas uma demarcação, mas uma alternativa concreta ao hábito incorporado que coloca o professor como o sujeito que produz enunciados totalizantes ou exprime a verdade acabada do conhecimento; esses autores dirigiram-se, na realidade, para o interior dos espaços clássicos da comunicação académica — a aula, a conferência, o curso ou o seminário cuja essência quiseram interrogar — com o desígnio de construir uma *performance* da experimentação, convidando os seus alunos e convidando-se a si mesmo a vivenciar *in loco* como o ofício da pesquisa se afirma a cada momento por meio do inacabamento da análise e do infinito dos processos de significação. Todos afirmaram a seu modo que nos adentramos nos nossos próprios da pesquisa quando vivemos a familiaridade e a estranheza em simultâneo e em conjunto. O espírito e a tarefa a haver do universitário como voz que vem da escrita e se determina a escrever e a fazer escrever o que ainda se não escreveu alocaram-se em Certeau, Deleuze, Foucault e Barthes com aquela energia tão inabalável e exclusiva de quem se descobre sempre na fronteira, a desdobrar o pensamento. É essa posição, simultaneamente teórica, pedagógica e afetiva que, creio, melhor nos defende da *academia mediocritas*, porquanto se ergue

sobre a desconfiança das grandes narrativas do objetivismo, ao passo que toma o trabalho científico como *pura artesanaria*, do qual resultam, portanto, sempre análises contingentes, parciais e locais, que se alimentam umas às outras.

Com Certeau, Deleuze, Barthes ou Foucault, tratou-se ainda, e por outro lado, de trabalhar intensamente em prol de uma pedagogia do ensino superior que pudesse assimilar o máximo de reciprocidade em uma situação à partida assimétrica — são efetivamente diferentes os tempos da fala e da escuta de professores e alunos. À sua maneira, estão sempre a nos dizer que a *persona investigador* não cessa jamais de se constituir. Falaram os quatro abundantemente das condições de possibilidade de uma prática da relação — esse desígnio atemporal do *estar-a-ser-junto* acadêmico — que pusesse efetivamente a interrogação em movimento e não cessasse de desdobrar o pensamento, vinculando a essa exigência tanto o investigador mais experimentado quanto o iniciado. Ajudam-nos ainda hoje a compreender melhor como o ensino de conteúdos se pode banir da universidade quando se encontram modalidades coletivas de *sonhar mais alto sua própria investigação entre a transitoriedade de pontas que se vão soltando entre uma fala e outra, entre uma interrupção e outra*. Compreender-se-ia então que é somente em referência a essa prática da atenção e da escuta de si na presença de outros — esses instantes em que alguém se *fixa ora numa passagem isolada ora noutra passagem de uma mesma ideia, interpretação, fragmento textual* — que poderemos legitimamente falar em aprendizagem e domínio dos processos e dos mecanismos em que a invenção se suporta. O ato de conhecer tem somente como seu intermediário a *medida do desconhecido*. É aí que vida universitária pulsa. Em querer sempre saber como as ideias encaixam umas nas outras. Trata-se, bem feitas as contas, de imaginar a relação pedagógica ao serviço da produção de um estado singular de enunciação e de exteriorização do pensamento. Tarefa instantânea, então como hoje.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. Au séminaire. *L'Arc*, Paris, n. 56, p. 48-56, 1974.
- BARTHES, R. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRUNET, J.; CASSEN, B.; CHÂTELET, F.; MERLIN, P.; REBERIOUX, M. **Vincennes ou le désir d'apprendre**. Paris: Éditions Alain Moreau, 1979.
- CERTEAU, M. Qu'est-ce qu'un séminaire? *Esprit*, Paris, n. 23, p. 176-181, 1978.
- DELEUZE, G. Signes et événements. *Magazine Littéraire*, Paris, n. 257, p. 16-25, 1988.
- DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas: Papirus, 1991.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.
- DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Fortaleza: EDUECE, 2012.

- DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- DOSSE, F. **Gilles Deleuze & Félix Guattari**: biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. Loucura, literatura, sociedade. *In*: FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2002. p. 231-258.
- FOUCAULT, M. Conversação com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2006a. p. 13-25.
- FOUCAULT, M. Da arqueologia à dinástica. *In*: FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2006b. p. 48-60.
- FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. v. VI, p. 289-347. (Coleção Ditos & Escritos, v. VI).
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, M. Radioscopia de Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, M. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2011. p. 323 -342.
- GIARD, L. Introdução. *In*: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. v. I, p. 9-32.
- LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 2003.

SOBRE O AUTOR

JORGE RAMOS DO Ó é doutor em história da educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).
E-mail: jorge.o@ie.ulisboa.pt

Recebido em 16 de outubro de 2018
Aprovado em 15 de fevereiro de 2019

