



O acontecimento Vincennes e a sobrevida do Maio de 68 no pensamento pedagógico de Deleuze e de Rancière

Tomás Vallera
e Jorge Ramos do Ó

Práticas da História, n.º 18 (2024): 171-215

www.praticasdahistoria.pt

This journal is funded by National funds through FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the projects UID/HIS/04666/2013, UID/HIS/04666/2019, UIDB/04666/2020, UIDP/04666/2020, UIDB/04209/2020, UIDP/04209/2020 and LA/P/0132/2020.

Tomás Vallera e Jorge Ramos do Ó

O acontecimento Vincennes e a sobrevida do Maio de 68 no pensamento pedagógico de Deleuze e de Rancière

Propõe-se uma análise do Maio de 68 e da sua sobrevida nas reflexões pedagógicas de dois pensadores que lograram transformar os estímulos iniciais da crítica revolucionária numa potência criadora. Como os estudantes em revolta, Gilles Deleuze e Jacques Rancière questionaram o empobrecido e monolítico ensino universitário do seu tempo. Destacamos o seu ponto de passagem comum, o Centre Universitaire Expérimental de Vincennes (Paris VIII), instituição criada pelo governo no rescaldo da insurreição, e que ficou conhecida como uma “anti-Sorbonne”, onde se cultivava a pesquisa em pequenos grupos no quadro de uma inusitada interdisciplinaridade. Foi aí que Deleuze experimentou a sua mudança enquanto professor, desenvolvendo uma conceção musical de aula. Foi em Vincennes, enfim, que Rancière começou a trilhar o seu percurso de emancipação intelectual, culminando na noção radical de que o pensamento é um exercício que parte da igualdade para a diferença, não carecendo de quaisquer mediadores ou explicadores. Palavras-chave: Vincennes-Paris VIII; Gilles Deleuze; Jacques Rancière; Pedagogia do ensino superior.

The Vincennes Event and the Afterlife of May 68 in the Pedagogical Thought of Deleuze and Rancière

We propose an analysis of May 68 and of its afterlife in the pedagogical reflections of two thinkers who were able to transform the initial stimuli of revolutionary criticism into a creative power. Like the rebellious students, Gilles Deleuze and Jacques Rancière questioned the outdated and impoverished higher education of their time. We highlight their common crossing point, the Centre Universitaire Expérimental de Vincennes (Paris VIII), an institution created by the government in the aftermath of the insurrection which became known as an “anti-Sorbonne”, where research was cultivated in small groups and within an unprecedented multidisciplinary framework. It was there that Deleuze experienced his transformation as an educator, developing a musical conception of teaching. It was in Vincennes, finally, that Rancière began to tread his path of intellectual emancipation, culminating in the radical notion that thought is an exercise that presupposes equality to reach difference, dispensing any tutors or mediators. Keywords: Vincennes-Paris VIII; Gilles Deleuze; Jacques Rancière; Pedagogy of higher education.



O acontecimento Vincennes e a sobrevida do Maio de 68 no pensamento pedagógico de Deleuze e de Rancière

Tomás Vallera e Jorge Ramos do Ó*

Um acontecimento pode ser contrariado, reprimido, recuperado, traído, e nem por isso deixa de comportar algo de inultrapassável. São os renegados que dizem: está ultrapassado. Mas o próprio acontecimento, por mais que seja antigo, não se deixa ultrapassar: ele é abertura de possível. Ele passa no interior dos indivíduos tanto quanto na espessura de uma sociedade¹.

Introdução

Este artigo propõe uma análise do movimento do Maio de 68 e da sua sobrevivida na escrita e nas reflexões pedagógicas de dois filósofos seus contemporâneos – Gilles Deleuze e Jacques Rancière – que lograram converter as palavras de ordem e os estímulos iniciais da crítica revolucionária numa autêntica potência realizadora. Para contextualizar essa relação entre o que Deleuze chama a “intrusão do devir”, na primavera de 1968, e

* Tomás Vallera (tomas.vallera@ie.ulisboa.pt).  <https://orcid.org/0000-0002-4636-0015>. Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal; Jorge Ramos do Ó (jorge.o@ie.ulisboa.pt).  <https://orcid.org/0000-0003-1013-9244>. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este artigo foi financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>. Artigo original: 6-5-2024; artigo revisto: 4-8-2024; aceite para publicação: 7-8-2024.

¹ Gilles Deleuze, *Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)* (São Paulo: Editora 34, 2016), 245.

as formas específicas que assumiram o desejo e a alegria de ensinar nestes dois pensadores, o estudo incidirá sobre aquele que foi o seu ponto de passagem comum, o Departamento de Filosofia do Centro Universitário Experimental de Vincennes, ou Paris VIII (1968-1980), instituição criada no rescaldo dos acontecimentos revolucionários por iniciativa do ministro Edgar Faure e sob proposta de Raymond Las Vergnas². Essa conjuntura singular de luta pela transformação da universidade, em defesa da proliferação de práticas inventivas e da livre disseminação dos saberes, teve, como veremos, profundas implicações na vida e na obra destas figuras. Ela convoca-nos hoje, numa época que se vai revelando cada vez mais sombria para quem se revê na ideia de uma *universidade-investigação*, a refletir sobre a possibilidade de renovarmos as instituições acadêmicas em que nos encontramos, tanto na condição de professores como de alunos.

O artigo desdobra-se em três momentos. Numa primeira secção, discutiremos a hipótese de repensar o laço que a atualidade estabelece com a insurreição estudantil de 1968, propondo uma leitura do conceito de revolução que permite contornar as formas mais predominantes de invocação da chamada “revolta ideológica de massas”³. Defendemos, assim, a possibilidade de uma vinculação alegre e fecunda às ocorrências dos anos 60 do século passado, afastando, ou suspendendo provisoriamente, uma série de formas impotentes de rememorar – melancolia, desânimo, ódio, rancor, escárnio ou sobranceira – que ainda hoje atravessam o debate público em torno da revolta dos estudantes e que tendem a fixar os seus interlocutores em posições ou enunciados pré-existentes e altamente convencionais.

De seguida, analisaremos aquela que foi, porventura, a mais significativa heterotopia pedagógica de Maio, o Centro Universitário Experimental de Vincennes (CUEV), através do qual o governo procurou responder às exigências do movimento estudantil adotando pedagogias inovadoras e abordagens pluridisciplinares, favorecendo a intervenção dos estudantes no processo de aprendizagem e permitindo, pela primei-

2 Jacqueline Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre* (Paris: Éditions Alain Moreau, 1979), 9.

3 Louis Althusser, “A propósito do artigo de Michel Verret sobre o ‘Maio estudantil’”, *Crítica Marxista* 44 (2017): 132.

ra vez, o ingresso de assalariados, não-bacharéis e estrangeiros numa instituição do ensino superior⁴. Neste passo, a nossa atenção vira-se, mais especificamente, para o Departamento de Filosofia, entidade presidida, na sua fundação, por Michel Foucault, e que condensou muitos dos principais desafios e conflitos do movimento de Maio, originando uma população discente *sui generis* e um estatuto ambíguo de marginalidade académica e de elevado prestígio intelectual⁵.

No último segmento, o Departamento de Filosofia do CUEV aparecerá como condição de possibilidade para a autorreflexão e a transformação enquanto filósofos e docentes de Gilles Deleuze e de Jacques Rancière. De modos diferenciados, e permeando a vida dos nossos dois protagonistas em momentos distintos, a experiência desta “instituição anti-institucional” imprimiu no cerne das suas reflexões problemas de natureza eminentemente pedagógica: (i) a ideia, desenvolvida por Deleuze perante o seu público heteróclito em Vincennes, de que a sua disciplina “fala para todos” e que, como tal, existe uma “compreensão não filosófica da filosofia”⁶; (ii) a recusa absoluta da “ordem explicadora” no pensamento de Rancière, decorrente da rutura intelectual com o seu mentor Louis Althusser, no período em que o autor de *O mestre ignorante* discutia com os seus colegas de Vincennes o programa de Filosofia do recém-criado departamento⁷. Estes problemas viriam a desaguar em tópicos que atravessam a obra filosófica destes dois pensadores: heterogeneidade e singularização, para Deleuze; igualdade e emancipação, no caso de Rancière.

4 Charles Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII. Le destin d’une institution d’avant-garde”, *Histoire de l’éducation* 77 (1998): 47; Charles Soulié, dir., *Un mythe à détruire? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes* (Saint-Denis: PUV, 2012), 26.

5 Christelle Dormoy-Rajramanan, “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. Politisation et pratiques transgressives de l’enseignement dans l’après 68”, *HAL Open Science* (março de 2019), halshs-02066091.

6 Charles Soulié, “La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes”, *Actes de la recherche en sciences sociales* 216-217, n.º 1-2 (2017): 42-63.

7 Jacques Rancière, *La leçon d’Althusser* (Paris: La Fabrique Éditions, 2011); Taís Araújo, “Os efeitos de Maio de 68 na trajetória de Jacques Rancière: a dicotomia althusseriana entre ciência e ideologia colocada em xeque”, *Pro-posições* 35 (maio de 2024).

Maio para além de Maio

A 22 de março de 1968, quando um grupo de centenas de estudantes ocupou um edifício da administração da Universidade de Nanterre, num ato de espontaneísmo que reclamava a libertação de seis opositores à guerra do Vietname, acendeu-se o rastilho de um movimento que viria a abranger todo o hexágono, culminando nos protestos, greves gerais e motins do mês de maio, e forçando o Presidente da República Charles de Gaulle a abandonar o país. Mas se as impactantes reivindicações de 68 se dirigiam, de modo geral, contra o sistema capitalista, o consumismo, o imperialismo, a burguesia e as suas instituições imobilistas e obsoletas, importa lembrar que, na sua génese, os *slogans* deste movimento – “da crítica da universidade à crítica da sociedade”, “da universidade crítica à crítica da universidade” – colocavam na ordem do dia problemas próprios da categoria de estudante, nomeadamente na forma de uma crítica radical à conceção tradicional de ensino terciário.

Recordar esta aliança entre o corpo estudantil e os inúmeros professores que se identificaram com esse combate a uma instituição que consubstanciava “o casamento entre uma fábrica de robôs e um museu arqueológico”⁸ significa, assim, ir ao âmago daquilo que constitui a diferença e a singularidade de Maio. Na perspetiva que adotamos, “o essencial do revolucionário” não estaria em “operar a viragem enquanto tal”, mas antes em “trazer à luz o que a viragem comporta de decisivo e específico”⁹. Por outras palavras, a reflexão que se segue afasta-se de um conjunto de invocações de Maio, da direita à esquerda do espectro político, que tendem a interpelar a rebelião na ótica de um balanço funcional do episódio revolucionário, com os seus juízos nostálgicos, denunciadores ou banalizadores. Estes modos de se relacionar com a insurreição – que incluem as reflexões de vultos como Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Raymond Aron e, mais tarde, os chamados “novos filósofos” – formam, segundo Rancière, a “lógica policial” de explicação do movimento estudantil, aquela que o encara como uma sucessão de even-

8 Marc Kravetz, Raymond Bellour e Annette Karsenty, *L'insurrection étudiante, 2-13 mai 1968. Ensemble critique et documentaire* (Paris: 10/18, 1968), 39.

9 Julia Kristeva, *O futuro de uma revolta* (Santo Tirso: De Facto Editores, 2013), 5.

tos que veio provisoriamente subverter o natural encadeamento causal das coisas e que acabaria por expirar perante o inevitável regresso do “real”¹⁰. De facto, todas essas formas de rememoração – da apreciação conservadora, segundo a qual Maio seria um *acontecimento imaginário* que nega a própria realidade, à perspectiva melancólica, que tende a traduzi-lo como uma revolta fracassada ou ainda por completar, sem esquecer as leituras de cunho populista que nele veem a traição das expectativas das classes obreiras – têm em comum o facto de procurarem subtrair ao evento o seu carácter pleno e singular, associando-o a uma imatura compreensão do mundo disseminada por jovens em euforia carnavalesca ou por estudantes mal versados na teoria marxista da luta de classes. Entre Maio de 68 e o que seria a *verdadeira revolução* abre-se, assim, um fosso intransponível: vivendo isolada, a juventude sobreinvestiria na imaginação para compensar a sua carência de vínculos sociais; os estudantes universitários, por sua vez, enquanto herdeiros privilegiados, deveriam quando muito juntar-se à luta, mas jamais inaugurá-la, dada a sua alienação e falta de preparação intelectual para a ação política¹¹. Presa na sua própria fantasia ou ignorante da ciência que lhe daria acesso à condição revolucionária, a juventude estudantil, segundo os seus críticos, não poderia permanecer senão fora ou aquém da revolução.

A relação que o presente estabelece com as ocorrências de Maio é ainda, em grande medida, filtrada por estas narrativas imbuídas de romantismo e de paixões tristes. Impera nelas uma lógica da falta ou do excesso, como se os acontecimentos dessa primavera, e os seus respetivos desvios “hedonistas” em relação à ordem do expectável, não estivessem à altura de um processo revolucionário pré-definido ou não tivessem sido devidamente antecipados pelos governantes, aqueles que cultivam “um tipo de administração dedicada a manter ou reconstituir instituições que criam ligações entre os indivíduos e o Estado e harmonizam os interesses dos diferentes grupos sociais”¹². Tudo se passa

10 Jacques Rancière, *Les trente inglorieuses. Scènes politiques* (Paris: La Fabrique Éditions, 2022).

11 Araújo, “Os efeitos de Maio de 68”, 2024.

12 Jacques Rancière, “Re-politicizing 68”, *Crisis & Critique* 5, n.º 2 (2018): 288.

como se a nossa conexão aos anos 60 do século XX estivesse hipercondicionada ora por um tipo de sentimentalismo estéril, ora por uma condescendência autossatisfeita que nega aos distúrbios estudantis o estatuto de acontecimento pleno e soberano. Existe, porém, uma outra perspectiva cujo desígnio não é rebater essas narrativas com o que seria a posição contrária – afirmar que se tratou de uma revolta política, e não *apenas social*, ou insistir que Maio significou uma crítica profunda ao sistema e não simplesmente a matriz ideológica de revitalização da cultura capitalista –, mas, acima de tudo, captar a *diferença* ou o poder de invenção desta revolta, isto é, as manifestações de vitalidade insurrecional e crítica que tenderam a escapar às previsões das autoridades ou à ordem explicadora das vanguardas políticas. Assim, é na medida em que constitui, em simultâneo, um desvio em relação ao expectável da governação e da revolução, que 68 assume, para nós, contornos propriamente *revolucionários*, embora num sentido necessariamente peculiar do termo.

Contra as tentações de desvalorizar e de desdenhar ou, no sentido inverso, de repetir ou de querer efetivar num futuro idealizado algo que teria fracassado no passado¹³, o espírito de *Maió para além de Maio* que pretendemos convocar define-se, assim, pela sua afinidade com o carácter original de um enlevo estudantil que se bastou a si mesmo e que não estaria de modo algum em dívida ou em falta para com as gerações ulteriores. Determinamo-nos, portanto, a assinalar a *vitória de Maio* como acontecimento, ou seja, na sua qualidade de “inesperado que perturba a ordem das expectativas” e através do qual se inauguram novas sequências causais, formas inéditas de convivência e de transformação pessoal¹⁴. A revolução como evento “irredutível aos determinismos sociais, às séries causais”, configura, assim, “uma bifurcação, um meandro relativamente às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis”¹⁵. Pensado nesta perspectiva, o acontecimento *soixante-huitard* foi, em primeiro lugar, uma retumbante refutação

13 Maurice Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée* (Paris: Folio, 2018), 103-108.

14 Rancière, *Les trente inglorieuses*, 124.

15 Deleuze, *Dois regimes de loucos*, 245.

dos corpos intermediários; a irrupção de uma lógica emancipadora que recusou a interferência das várias sujeições ou instâncias mediadoras dispostas a contê-la e a dirigi-la, fossem elas o governo, a política em curso, a vanguarda, a universidade ou, no limite, a própria autoridade das ciências sociais.

No espontaneísmo que emanou do Movimento de 22 de Março, Rancière identifica uma espécie de reatualização da Comuna de Paris, uma insurreição na qual homens e mulheres ordinários se dispuseram, em conjunto, a realizar aquilo que não era suposto ser a sua vocação: a formação não mediada e voluntária de um mundo comum, de uma comunidade de iguais. Cerca de um século depois, erguiam-se de novo as barricadas em Paris, num ato de sedição que partia de quem não se esperava e se abria a todos os que nele se revissem, fazendo confluir no pátio da Sorbonne, e depois nas ruas da capital, uma população heterogênea de estudantes e trabalhadores cujos modos de ação desviantes se esquivavam sistematicamente da mão orientadora que lhes estendiam as várias autoridades, do mandarinato acadêmico aos dirigentes sindicais. Um certo tipo de ingenuidade paternalista tende a ver em *slogans* como “a imaginação ao poder”, ou em exigências grandiloquas como “a abolição dos exames e o fim do capitalismo”, os exemplos acabados da imaturidade do movimento, ignorando que tal julgamento se exerce segundo parâmetros que a própria revolta subverteu ou pôs em causa. Na suposta inocência destas palavras de ordem habita o princípio de que *tudo está em tudo*, ou seja, de que a medida do êxito de um ato ou pensamento emancipado está na ousadia da sua própria existência, na desterritorialização dos indivíduos e dos coletivos em relação ao que está previsto, numa apropriação dos saberes que faz saltar os mediadores entre a parte e o todo, o particular e o geral. O triunfo de 68 reside, pois, antes de mais, na possibilidade, sempre relançada, de produzirmos ligações inusitadas entre questões locais e problemas gerais (por exemplo, o exame conter em si todo o problema da relação entre universidade e sistema social), de sairmos de um estado de sujeição intelectual que prescreve as formas e os limites da relação com o

outro, enfim, de deslocarmos as fronteiras do possível e do pensável¹⁶. Maurice Blanchot, já no seu sexagésimo primeiro ano de vida durante os eventos dessa primavera, sintetiza assim os efeitos transgressivos da rebelião na própria concepção de conhecimento: “Esse pobre edifício [Sorbonne], onde há milênios se ensinava um saber vetusto, voltava agora a ser, de forma extraordinariamente insólita, um *signo* exaltado pelo interdito: o de um novo saber a reconquistar ou a reinventar, um saber sem lei, liberto da lei, e, como tal, um não-saber: uma palavra doravante incessante”¹⁷.

Uma outra peculiaridade da revolta estudantil, além dessa ideia fundadora da ação direta e não assistida, diz respeito à procura de um “de fora”, ao apelo do exterior, mas na medida em que esse plano outro, essa linha de fuga em relação aos valores estabelecidos, não corresponde a um mundo projetado no futuro, nem tão-pouco a um universo do real que se esconderia por trás das aparências, mas à eventualidade de transformar em tempo real, *hic et nunc*, a vida já existente. De facto, muitos são os testemunhos que nos devolvem essa grande alegria das multidões emancipadas, manifestando sob a transversal bandeira antiautoritária formas de *estar junto* que fazem esquecer as particularidades de cada um, reunindo nos mesmos espaços jovens e velhos, homens e mulheres, intelectuais ou outras figuras públicas diluídos na impessoalidade das grandes massas: “Como se, apesar das [...] incessáveis controvérsias, cada qual se reconhecesse nas palavras anónimas inscritas nas paredes”¹⁸. O movimento de *sair de si próprio* articula-se, pois, com ações e reflexões que se conjugam sempre no presente, independentemente de qualquer plano concertado ou poder instituidor. Assim se desenvolveram, de modo geral, os protestos estudantis: uma mobilização contingente, efémera, inventora dos seus próprios passos à medida das circunstâncias, sem referência à composição social ou a um objetivo político específico, e que se obstinava na recusa em traçar estratégias ou calcular etapas a superar em função de um fim determi-

16 Rancière, “Re-politicizing 68”, 290-292.

17 Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée*, 67.

18 Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée*, 19-20, 55 e 108.

nado¹⁹. Se Maio de 68 traz algo de novo à tradição revolucionária – ou rompe com a mesma, obrigando-nos a reavaliar o próprio conceito de revolução –, é porque contradiz e denega o pressuposto segundo o qual a finalidade de qualquer movimento insurrecional é a conquista do poder.

O revoltoso desta “utopia imediata”, que faz o desejo explodir no cerne do político, já não poderia, portanto, ser aquele que assalta o poder com vista a substituí-lo, mas antes quem substitui a tomada da Bastilha pela *tomada da palavra*, um exercício continuamente renovável, tão lúdico quanto subversivo, no qual a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação de conteúdos para despontar na sua dimensão de pura atividade²⁰. O universitário como revolucionário, na sua qualidade de portador de uma recusa afirmativa – uma negação que não se arruma nem resolve, mas que transtorna e *se transtorna* (“qui ne s’arrange pas, mais qui dérange et se dérange”) –, encarna também, deste ponto de vista, a aspiração por um “comunismo de escrita” que se esquivaria tanto do “Estado sem linguagem” soviético como do “Estado monopolizador da linguagem” gaullista, e que seria a expressão *in actu* de uma palavra da desobediência, “falando sempre mais além, trasbordando e ameaçando, pois, tudo aquilo que cerca e limita” num “movimento desmesurado, irrepresível e incessante”²¹. Essa “alegria de expressão”, apoiada em grande medida na ironia e no paradoxo (“é proibido proibir”, “sejamos realistas: exijamos o impossível”), tomou sobretudo a forma de inscrição, fazendo dos muros e paredes da cidade o *locus* por excelência da escrita coletiva e anónima²². Os estudantes não conquistaram em 68 algo que ignorassem ou não possuísem já; reganharam consciência, isso sim, da potência subversiva da linguagem na sua fruição ativa, fragmentária e plural. A “exigência comunista” sofre,

19 Rancière, “Re-politicizing 68”, 292-293.

20 Michel de Certeau, *La prise de parole et autres écrits politiques* (Paris: Éditions du Seuil, 1994), 38; Roland Barthes, *Œuvres complètes IV. Livres, textes, entretiens: 1972-1976* (Paris: Éditions du Seuil, 2002), 531.

21 Blanchot, *Mai 68, révolution par l’idée*, 76.

22 Roland Barthes, *Œuvres complètes III. Livres, textes, entretiens: 1968-1971* (Paris: Éditions du Seuil, 2002), 48.

por conseguinte, uma inflexão, reajustando-se a partir das contestações estudantis – críticas às restrições sexuais nos dormitórios, à hierarquização e aos processos de seleção nas universidades, ao sistema de exames e, de um modo global, à política governamental de reorganização do ensino superior, considerada nociva para o exercício das funções científica e pedagógica²³ – e opondo-se à posição reformista ou “participacionista” tanto do governo como do Partido Comunista Francês. A palavra irrefreada, na sua recusa da assimilação, insurge-se contra aquilo que “a tolice ou a hipocrisia liberal propõe como finalidade última do poder livre”, o *diálogo*, que mais não seria do que um compromisso destinado a “nivelar na indiferença” uma “palavra de pluralidade” que deveria “permanecer sempre diferente, falando a partir da diferença, e assim por diante até à rutura, sem parar, sempre de novo”²⁴. Às perspectivas desencantadas que tendem a interpretar Maio ora como a vitória de um capitalismo reestruturado pela “crítica artista” e individualista²⁵, ora como o fiasco revolucionário de uma turba de jovens impertinentes, podemos, afinal, contrapor a imagem de um movimento estudantil que sempre encarou a *igualdade* no acesso à palavra inventiva como condição mesma para a produção da *diferença*.

Tudo acontece como se a livre disseminação da palavra tomasse o lugar do Partido, cada vez mais conotado com a interlocução e o compromisso. Essa permuta introduz um deslocamento no pensamento revolucionário. Ao estilhaçar-se numa série de “marxismos heterodoxos”, este vê-se revitalizado por vários intelectuais sob o conceito – também ele recuperado de Marx, e ecoando as observações políticas de Sade – de *estado de revolução permanente*. A revolução não se encontraria sempre além, num futuro por conquistar, mas no momento atual, numa “política da amizade” que se articularia com a criação de pequenos grupos de estudo e de protesto. Exemplo paradigmático desse comunismo de escrita em que a literatura se confunde com a política, o *Comité*

23 Kravetz, Bellour e Karsenty, *L'insurrection étudiante*, 45-46.

24 Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée*, 77.

25 Luc Boltanski e Ève Chiapello, *O novo espírito do capitalismo* (São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020).

d'action étudiants-écrivains, fundado a 20 de maio pelos amigos Maurice Blanchot, Marguerite Duras e Dionys Mascolo, elege como inimigas todas as forças de uniformização da palavra, apelando, em simultâneo, à revocação das identidades individuais, percecionadas como armadilhas dos poderes assimiladas a instrumentos de controlo e vigilância. De facto, se existia para este grupúsculo de escritores uma “palavra comunista”, ela estaria sempre do lado das “formas de dissolução, de transformação”, uma exigência que levaria os seus membros a defenderem a comunidade de iguais como fundamento de diferenciação contra qualquer “organização autoritária da vida em comum”²⁶.

O *Comité* encarnava, por conseguinte, o desejo de experimentar, no aqui e agora, uma comunidade emancipada tanto da devoção ao coletivo nacional como do culto do indivíduo, e o seu modo de funcionamento traduzia, no plano interno da escrita, essa *revolução da revolução* que o grupo advogava no domínio da luta política. Segundo Blanchot, um comité não confere a qualquer membro o poder de o representar, mantém-se excêntrico à lógica da representação, sendo que as decisões que toma não o comprometem para o futuro nem vinculam os integrantes para além da sessão em curso. Tudo o que constitui matéria de debate, voto ou resolução é implicitamente *reversível*, razão pela qual se cultiva uma certa repulsa pelos textos que “perduram em demasia e cristalizam um devir, confiscando e unificando uma multiplicidade indefinida”. Nada mais, pois, do que a repetição contínua do encontro e do instante presente; uma arte poética indissociável de um modo de vida conjunto. A noção de escrita como lugar da revolução sem fim, da *conversa infinita*, e do *livro que está sempre por vir*, encontramos-la já nas considerações de Blanchot sobre o boletim militante do grupo (que viria a intitular-se, igualmente, *Comité*): um periódico que deveria ser anónimo; com textos “já fraturados e como que destinados à rutura”, que ganham um sentido não em si mesmos, mas nas suas “relações de diferença”, e que, num “trabalho de interrogação incessante”, se desprendem de “qualquer ideia pré-concebida de originalidade”²⁷.

26 Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée*, 15-16.

27 Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée*, 14, 38-40 e 109-110.

Um excerto de uma carta de Hölderlin a Böhlendorff, livremente traduzido pelo mesmo Blanchot (segundo se pensa) no número inaugural do boletim, e que, ao que tudo indica, cumpriu um papel significativo na trajetória intelectual de Mascolo e nas reflexões sobre a amizade de Deleuze e Guattari, poderia servir de sinopse parcial ao nosso desejado vínculo com o espírito de Maio. Nele parecem convergir, numa enunciação fina e concisa, a alegria de tomar e usar a palavra, a urgência de estabelecer afinidades intelectuais fora de um sistema hierárquico de mediações, e a necessidade, para quem procura exceder as coisas que já pensa ou conhece, de uma comunidade generosa de artífices da palavra que compartilham a sua *libido sciendi*. Transcreve Blanchot: “A vida do espírito entre amigos e o pensamento que se forma na troca da palavra, por escrito ou de viva voz, são necessários àqueles que estão em busca do pensamento. Fora disso, permanecemos nós mesmos fora do pensamento. Pensar pertence à figura sagrada que, juntos, figuramos”²⁸.

Nas próximas páginas procuraremos concretizar este gesto intempestivo que consiste em reatualizar Maio fora de qualquer efeméride destinada a solenizá-lo, contornando as suas grelhas de interpretação mais predominantes e sugerindo, no seu lugar, uma outra aceção de revolta. Primeiro no Departamento de Filosofia do transitório CUEV, depois na escrita e no pensamento de Deleuze e Rancière, continuaremos a identificar o que essa “viragem” comporta de decisivo para nós, na atualidade, e em que medida ela representa um retorno dos mesmos problemas, um regresso do sentido, mas *na diferença*²⁹. Neste ponto, fazemos nossas as palavras de Julia Kristeva quando nos fala de um tempo e de um espaço das *re-voltas*, que equivale não tanto a um nihilismo aniquilador dos antigos valores em proveito de uma idolatria dos novos dogmas – o conceito de revolução que nos acompanha há mais de dois séculos –, mas a uma forma de “experiência interior radical” assente no refazer e no recomeçar, ou melhor, numa atitude de “retorno” que

28 Blanchot, *Mai 68, révolution par l'idée*, 14; Philippe Theophanidis, “Hölderlin, Blanchot, Mascolo: La vie de l'esprit entre amis”, *Aphelis*, 30 de abril de 2022.

29 Roland Barthes, *Escrever... Para quê? Para quem?* (Lisboa: Edições 70, 1975), 30-31.

constitui, ao mesmo tempo, *rememoração*, *interrogação* e *pensamento*. Revemo-nos, pois, nesse legado de Maio que, na sua rejeição frontal do intolerável, nunca abdicou do pensamento como revolução, denunciando a cega adesão a valores que se “[esquecem] de se questionar a si mesmos e, por isso, [traem] fundamentalmente o sentido da *re-volta*”. Diz-nos ainda a autora de *História da linguagem*: “Em épocas que obscuramente sentimos em declínio, ou [...] em suspenso, o questionamento permanece como único pensamento possível: indício de uma vida simplesmente viva.” Este uso crítico da palavra como forma de interrogação retroativa, e que se materializa sempre num “‘combate’ com o mundo e consigo mesmo”, constitui, segundo Kristeva, uma “grande libertação infinitesimal”, uma arte de questionar o seu próprio ser, de se procurar a si mesmo, que progride por pequenos deslizamentos e “abre a vida psíquica ao risco de uma *re-criação* sem fim”³⁰. Talvez se encontre aí a idiossincrasia da revolução estudantil, aquilo que a torna absolutamente singular: a ideia de que a revolta, ainda que se dirija contra os outros, é sempre e antes de mais um exercício de autoquestionamento, uma intransigente “arte de não ser governado”³¹ por meio da qual tomamos de assalto as nossas próprias Bastilhas.

O Departamento de Filosofia de Vincennes: o sonho de uma universidade *outra*

Nas décadas que imediatamente antecederam e sucederam a revolução de 68, o ensino, e nomeadamente o ensino superior, tornou-se um foco de problematização tanto para os estudantes, no sentido lato, como para o poder político. É na medida em que causa ou constitui problema, que o ensino-aprendizagem na universidade pode, na nossa ótica, aproximar, ou tornar contemporâneas, duas épocas e conjunturas distintas – aquela que, em virtude do aumento demográfico exponencial do pós-guerra, e da resultante subida das taxas de escolarização, as-

30 Kristeva, *O futuro de uma revolta*, 11-12, 16-17, 24.

31 Michel Foucault, “O que é a crítica?”, *Imprópria* 1 (2012): 59.

sistiu ao doloroso parto da universidade de massas moderna³² e a era atual da “universidade-empresa”, da precariedade do labor científico e do pensamento único gerencial orientado para a captação de recursos financeiros. Reconvocamos, assim, o CUEV–Paris VIII como uma experiência-matriz na qual se cruzaram diferentes modos de perceber a universidade enquanto *problema*, desde os que pretendiam minar ou destruir essa instituição considerada capitalista e burguesa a partir de dentro até aos governantes que planeavam reformá-la com base num projeto inovador que seria depois abandonado, passando por aqueles para quem Vincennes foi, nas palavras de Foucault, a inconformada tentativa de viver o ensino superior com “uma liberdade tão completa quanto possível”³³. Subscrevemos, assim, a intenção de Charles Soulié de chamar para o nosso presente este evento fulcral da história da educação francesa e mundial em que as relações pedagógicas e o funcionamento interno da universidade vigentes foram radicalmente postos em causa: “Num momento em que as políticas atuais, a coberto da modernização, [reafirmam] as tendências dominantes e a acentuação das hierarquias e culturas académicas, é urgente lembrar que [...] outros mundos académicos são possíveis e, sobretudo, desejáveis”³⁴.

Oficialmente fundado em dezembro de 1968, e aberto na *rentrée* de janeiro do ano seguinte, o centro universitário experimental onde floresceram as atividades pedagógicas e o trabalho filosófico de Gilles Deleuze e de Jacques Rancière viria a ser demolido em agosto de 1980 e logo recambiado, em condições muito menos favoráveis, para a pequena cidade de Saint-Denis, nos subúrbios de Paris. Assim chegava ao fim a efêmera existência de uma instituição altamente singular, reputada pelo seu radicalismo político, pelas intermináveis lutas intestinas entre diferentes fações de esquerda, pelas várias ações subversivas e antiautoritárias de que era palco, mas também, como sublinham hoje os historiadores do ensino superior, pela sua condição paradoxal de organismo

32 Soulié, *Un mythe à détruire?*, 32-54.

33 Guy Berger, Maurice Courtois e Colette Perrigault, *Folies et raisons d’une université: Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis* (Paris: Éditions PÉTRA, 2015), 381.

34 Soulié, *Un mythe à détruire?*, 17.

ao mesmo tempo marginal e nuclear, infamado e renomado, periférico e, todavia, muito concorrido. Considerada o grande reduto experimental das liberdades académicas e o símbolo por excelência da reforma da universidade e da sua abertura ao mundo exterior, Vincennes foi também, e sem contradição, o lugar onde porventura mais se fez sentir o peso do dogma ideológico, bem como a violência do pensamento gregário e do anátema político³⁵. Os múltiplos epítetos que lhe foram atribuídos – “a Berkeley francesa”, “um pequeno MIT” ou “a anti-Sorbonne do esquerdismo” – revelam não apenas a sua génese no movimento estudantil de Maio, senão também a sua inspiração no modelo universitário do outro lado do Atlântico³⁶. Se na sua fundação convergiram, numa transitória solução de compromisso, a necessidade governamental de reformar o ensino criando novas instituições universitárias (sob as bandeiras da autonomia, da participação e da multidisciplinaridade) e a exigência estudantil de repensar toda a educação terciária *de baixo para cima*³⁷, com o seu brutal desmantelamento assinalava-se o divórcio definitivo entre a nova ministra das universidades, Alice Saunier-Seïté, e o “gueto de Vincennes”. De facto, a uma primeira fase em que o poder gaullista havia apadrinhado e tolerado “Vincennes-la-Rouge”, outorgando aos elementos mais radicais da revolta uma instituição onde estes pudessem ser devidamente insulados e controlados, seguiu-se, a partir dos anos 70, uma progressiva campanha de hostilização e estigmatização da universidade levada a cabo pelas presidências de Pompidou e de Giscard d’Estaing, culminando nas duas grandes táticas arrasadoras denunciadas pelo seu último reitor, Pierre Merlin: a restrição do apoio financeiro e a contínua cruzada difamatória, no espaço público, dirigida contra uma entidade conotada com a degenerescência e o *perigo moral* – Vincennes, universidade das drogas, do sexo destravado e do laxismo académico. Menos interessada no efetivo impacto do CUEV – com o seu prestígio internacional, o seu considerável poder de atração e a ob-

35 Soulié, “La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes”, 45-46.

36 François Dosse, *Gilles Deleuze & Félix Guattari: Biografia cruzada* (Porto Alegre: Artmed, 2010), 33-39.

37 Dormoy-Rajramanan, “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972”, 2-3.

servância dos principais objetivos pedagógicos a que se propunha – do que na possibilidade de o restabelecer num modelo mais simplificado e conformista, a ministra não se coibiu de exprimir o seu escárnio: “De que se queixam eles? Os seus novos edifícios estarão situados entre a Rua da Liberdade, a Avenida Lenine e a Avenida de Estalinegrado”³⁸.

Foi o imperativo de imaginar uma “nova universidade”, durante os acontecimentos de Maio, que levou à criação de comissões de professores e estudantes – sobretudo as da Sorbonne, de Assas e da faculdade de Nanterre – destinadas a gerar um difícil consenso em torno do que deveria ser essa substituição de um governo de cima para baixo por uma reconstrução de baixo para cima centrada na relação pedagógica. Dessas discussões, que, apesar de não incluírem os militantes mais radicais, eram, ainda assim, palco de ardentes altercações entre diferentes referentes ideológicos, dimanaram alguns princípios de base: a crítica às aulas magistrais, por não permitirem que se criem verdadeiros vínculos entre docentes e alunos, a participação ativa dos estudantes na sua própria formação e o apoio incondicional à sua tomada de palavra, a transformação dos “exames-cutelo” em avaliação contínua, a abertura da universidade à interdisciplinaridade, aos assalariados e aos não-bacharéis, a exigência de um ensino virado para a compreensão do presente e o desejo de protelar o momento de especialização e possibilitar a aquisição de uma mais vasta gama de conhecimentos no início dos cursos. Entre estas comissões mistas destacam-se duas que viriam a representar, em grande medida, a dupla matriz fundadora do CUEV. A mais radical, a Comissão de Filosofia da Sorbonne, assume a quebra com o sistema universitário burguês, denunciado como máquina reprodutora de desigualdades, e preconiza o uso dos estudos filosóficos para combater a classe dominante e propiciar o advento da revolução social³⁹. Por outro lado, a tendência mais “atual” e “modernizadora”, a dos anglicistas de Nanterre – da qual faziam parte Raymond Las Verg-

38 Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, 9-13; Claude-Marie Vadrot, “Quand Vincennes déménage à Saint-Denis”, *Politis*, 30 de abril de 2008.

39 François Dosse, *Vincennes: Heurs et malheurs de l'université de tous les possibles* (Paris: Éditions Payot & Rivages, 2024), 18-19.

nas, futuro mandatário do governo para a criação do CUEV, e Hélène Cixous, principal organizadora da “Comissão de Orientação” destinada a recrutar o novo corpo docente –, encarnava um movimento de renovação pedagógica que defendia a existência de estruturas académicas mais paritárias e democráticas, o contributo dos discentes na definição das aprendizagens, a abolição dos exames e um ensino metodologicamente requalificado e adaptado à contemporaneidade⁴⁰.

Do lado do recém-eleito governo gaullista, é Edgar Faure, o progressista ministro da Educação, que, na sequência da revolta, aparece como a figura do diálogo e da abertura à escuta das reivindicações da juventude escolarizada. A sua equipa esforçar-se-á por, em breves meses, fazer adotar a uma Assembleia Nacional reticente o projeto de uma universidade fora do comum, conciliando o preceito de Michel de Certeau sobre a legítima tomada da palavra dos jovens estudantes com o slogan *soixante-huitard* segundo o qual a imaginação deveria tomar de assalto o poder: “O poder toma-se da imaginação”⁴¹. Em nota enviada a Charles de Gaulle, o titular da pasta da Educação justificava a criação do CUEV pela necessidade de reconduzir o ensino superior no sentido “pluridisciplinar” e de associar, “tanto quanto possível, as artes e as letras às ciências e às técnicas”, sendo cada departamento imbuído de um “espírito polivalente”. Para o ministro, tratava-se assumidamente de um “programa de experimentação” científico-pedagógica. A mistura, no mesmo estabelecimento, de disciplinas diversas 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 e as ciências do desporto, constituía, para Faure, a melhor forma de responder “às exigências do mundo exterior”. Em cada ano deveria realizar-se “uma revisão sistemática do ensino” e um estudo das novas “oportunidades”, uma vez que o grande desígnio deste novo centro seria a investigação, “a atualização dos conhecimentos”, e não tanto garantir a reprodução das carreiras

40 Dosse, *Vincennes*, 19.

41 Dosse, *Vincennes*, 21-23.

docentes, como fora até então o paradigma no âmbito das ciências humanas. O vínculo estrutural entre ensino e investigação determinava, além disso, que os métodos pedagógicos fossem de uma “grande originalidade”: “ano contínuo, supressão dos exames tradicionais, largo apelo a professores associados ao mundo exterior” e “enquadramento dos estudantes em pequenos grupos”⁴². Mandado edificar numa conjuntura de institucionalização de experimentalismos pedagógicos – Marseille Luminy para a área das ciências naturais e Paris-Dauphine no campo das ciências económicas –, o CUEV inscreve-se numa política reformista que, procurando responder à explosão da população discente, à sobrelocação dos anfiteatros e às elevadas taxas de insucesso escolar, constitui a ocasião para o governo de, no mesmo gesto, atender a um número limitado de exigências do movimento académico e satisfazer “os partidários de uma reforma mais tecnocrática do ensino”⁴³. O CUEV-Paris VIII desponta, assim, num espaço de contingência entre a “vontade de criar uma espécie de «abcesso de fixação para o esquerdismo militante» e a vontade de renovar a universidade com base numa verdadeira participação de todos os membros da comunidade universitária”⁴⁴. Pelo seu radicalismo, Vincennes, de entre esses organismos incumbidos de trazer a renovação pedagógica à universidade francesa, foi sem dúvida aquele que, não obstante os conflitos internos que o atravessaram, mais longe levou o esforço de procurar superar a lógica da progressividade dos conhecimentos e da normalização pedagógica, mostrando que a recusa da concorrência e da homogeneização como mecanismos de produção do saber, ou de seleção de elites, não conduz inexoravelmente à “mediocracia”, mas, porventura, a zonas de ainda maior rigor e exigência intelectual⁴⁵.

42 Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, 19-21.

43 Dormoy-Rajramanan, “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972”, 3-4.

44 Dosse, *Vincennes: Heurs et malheurs de l'université de tous les possibles*, 32.

45 Berger, Courtois e Perrigault, *Folies et raisons d'une université: Paris 8*, 27.



Figura 1. Cartaz de 1979, no momento em que a existência do CUEV é posta em causa pelo Ministério da Educação⁴⁶.

Entre os vinte e quatro membros selecionados para a Comissão de Orientação – a qual tinha por missão designar o núcleo de docentes que iria cooptar os restantes professores –, encontram-se Roland Barthes, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Jean-Pierre Vernant, Georges Canguilhem e Emmanuel Le Roy Ladurie. Las Vergnas, que se fez acompanhar por Hélène Cixous, Bernard Cassen e Pierre Dommergues na conceção

⁴⁶ Soulié, “La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes”, 41.

desta forma de recrutamento excêntrica às normas tradicionais da universidade francesa, relembra-nos as dificuldades deste período inicial: o corpo de docentes, “já não eleitos em conformidade com a [hierarquia], mas [...] somente pela sua proeminência num domínio definido fora de qualquer critério de carreira e de grau universitário”, teve de ser formado “*ex abrupto* [e] passando à margem das fileiras académicas rituais. [...] A ousadia desse procedimento, por alguns considerado sacrílego, não deixou de provocar celeuma”⁴⁷. De facto, desde muito cedo que este vulnerável projeto se confrontou com a resistência do poder político, que ia colocando obstáculos à sua inauguração e propondo alterações de última hora ao plano original, como por exemplo a intenção de transformar a menina dos olhos de Edgar Faure, a universidade dos trabalhadores e dos não-bacharéis, num mero instituto superior de investigação reservado a uma elite académica. A imagem do *mito*, isto é, da universidade desejada e perigosa, entusiasmante e inquietante, onde os ideais radicais de abertura ao mundo e de transmutação das relações sociais, muito belos no plano do discurso, corriam o risco efetivo de se enraizar na realidade, foi afinal, para Pierre Dommergues, aquela que sempre conveio aos poderes da conservação. Segundo o especialista em literatura americana, “o ideal teria sido fazer viver a ideia de Vincennes sem lhe permitir a concretização”, realizando “uma operação simbólica” ou criando “uma lenda que evoca, se não o espírito das barricadas, pelo menos um lugar imaginário onde as «relações sociais» seriam vividas de forma diferente” – o governo nunca terá desejado a “Vincennes-realidade”, preferindo, no seu lugar, uma “universidade-ficção”⁴⁸.

Um olhar retrospectivo devolve-nos, logo à primeira vista, o fracasso da instituição e o triunfo dos seus detratores, tanto dos que dificultaram a sua implementação como dos que, já no final da década de 70, lhe deram a estocada final. Abateu-se sobre a experiência de Vincennes, com efeito, uma *damnatio memoriae*, uma espécie de brutalidade de pendor romano destinada ora a destruir e a salgar a sua

47 Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, 38.

48 Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, 40-41.

memória, ora a fazê-la perdurar na infâmia. Como não recordar a lenda negra do imperador Calígula, a quem Suetônio atribuiu, entre outros, o desejo alucinado de promover o seu corcel Incitatus à posição de cônsul, quando a ministra Saunier-Seïté ironizava sobre a permissividade de Vincennes, declarando que nesta se concediam diplomas a qualquer um, até mesmo “a um cavalo”? Como evitar, por outro lado, a imagem da aniquilação de Cartago pelas hostes do general Cipião Emiliano, e a sua reedificação como uma nova cidade romana, quando – na devida escala – lemos relatos da demolição, sob elevada proteção policial, dos edifícios do CUEV, originalmente projetados para durar mais de cinquenta anos? Se nos ativermos somente aos *efeitos de superfície* de Vincennes, o balanço é, no cômputo geral, bastante exíguo. Do propósito inicial de alargar a todas as universidades as experiências que lá se desenvolviam, esta entidade, da qual não sobram hoje quaisquer rastros no bosque de Vincennes, legou à universidade francesa apenas um sistema – o das unidades de valor (UV), ou seja, a possibilidade, para qualquer estudante, de traçar o seu próprio percurso acadêmico – que, apesar do seu grande poder de difusão, não modifica senão a estrutura formal do ensino, sem afetar necessariamente o essencial, ou seja, a forma de relação com o conhecimento e a natureza do vínculo pedagógico⁴⁹. Outros legados, de índole talvez mais institucional, poderiam ser invocados para contradizer esta impressão de fiasco, como o facto de Vincennes ter sido pioneira na criação de departamentos de Cinema, Psicanálise e Informática, de ter gozado de uma excelente reputação internacional (recebendo Marcuse, Chomsky, Samir Amin ou o Living Theatre) ou, como já referimos, de ter sido a primeira universidade a acolher alunos e professores com perfis heterodoxos e excêntricos à tradição académica francesa. Todavia, o que mais nos chamou a atenção na sobrevida do CUEV e, através dele, de alguns dos princípios da insurreição estudantil, não foi tanto a história das suas conquistas ou insucessos, do que terá ou não subsistido do plano inicial em Saint-Denis e até à atualidade, mas, sobretudo, os *efeitos subterrâneos* que emanaram dessa

49 Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, 41.

experiência transitória pela qual passaram cerca de 100 000 alunos em pouco mais de uma década. Antes de examinarmos esse efeito rizomático de Maio, por intermédio de Vincennes, no pensamento filosófico de Deleuze e Rancière, iremos deter-nos brevemente naquela que foi, no interior desta universidade, a condição de possibilidade para os seus respectivos florescimentos enquanto docentes que pensaram e problematizaram o gesto educativo – o Departamento de Filosofia.

Por convite da sua amiga Hélène Cixous, e recomendação de Georges Canguilhem, foi Michel Foucault o primeiro diretor do Departamento de Filosofia de Vincennes, função que desempenhou durante mais de um ano antes de ingressar, como há muito pretendia, no prestigioso Collège de France. Em correspondência com Cixous, o autor de *A arqueologia do saber* articula o projeto para o departamento com as suas reflexões sobre o papel social da filosofia. Segundo Foucault, se existe ainda algo como a “filosofia”, ela apresenta-se ora como uma *atividade teórica disseminada numa série de outros campos* (literário, político, artístico, científico), ora, se assumirmos a sua autonomia, como uma tarefa de *diagnóstico do presente*, de ontologia do tempo que vivemos, e já não um exercício que procuraria, como no passado, o discurso unitário ou a totalização da experiência humana⁵⁰. Essa ligação essencial ao “de fora”, por um lado, e à atualidade, por outro, determinou o figurino inicial do programa de filosofia. Pretendia-se criar “uma espécie de unidade que teria por tema a «política da ciência», com diferentes direções de pesquisa (medicina e saúde pública; psiquiatria; economia e, é claro, política nuclear)”, e que “não seria um departamento de história das ciências”, nem de “epistemologia contemporânea”, mas “um centro de análise da ciência na sua dimensão política”, encarregado “de reunir as disciplinas tradicionais da filosofia, sociologia e psicologia num bloco interdisciplinar”⁵¹. No seu propósito de recrutar “o que de melhor há em filosofia” no país⁵², Foucault convidou um conjunto heterogêneo

50 Michel Foucault, *Ditos e escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005), 62-77.

51 Dormoy-Rajmanan, “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972”, 9-10.

52 Didier Eribon, *Michel Foucault* (Paris: Flammarion, 1991), 215.

de filósofos, desde os seus amigos Michel Serres e Gilles Deleuze (este último só se associaria ao corpo docente dois anos depois) a um grupo de alunos de Althusser e Lacan (entre os quais Jacques Rancière e Alain Badiou), passando pela ala não “esquerdista” composta por Henri Weber e Étienne Balibar (um dirigente trotskista e um militante comunista, respetivamente), e incluindo, por fim, a figura incontornável de François Châtelet, renomado pedagogo e historiador da filosofia, hábil negociador e conciliador, e segundo diretor do departamento⁵³.

Os primeiros anos do departamento são marcados por uma forte tensão entre duas tendências que desdobram os princípios da ligação ao exterior e do enfoque no presente, originalmente instituídos por Foucault, em sentidos díspares. A um programa mais focado na primazia da ciência, representado por docentes sem notória disposição política, como Michel Serres e Houria Sinaceur, opõe-se um projeto assumidamente político, de que faz parte a esmagadora maioria do departamento. Esta última inclinação tornar-se-ia, depois, quase exclusiva, com a partida dos filósofos das ciências (Serres acusaria o departamento de fazer reinar uma “atmosfera de terrorismo intelectual”) e a admissão de uma série de militantes políticos como Daniel Bensaïd, Jean-Marc Salmon ou André Glucksmann. Numa reunião da assembleia do departamento, ainda antes da abertura oficial do CUEV, fazia-se já sentir esta necessidade, expressa pela maioria, de unir a filosofia à prática e aos desafios instantes, o que supunha uma subordinação das atividades teóricas à exigência política: “É da luta política e ideológica que devemos deduzir o exercício da filosofia, as suas modalidades e os seus efeitos”⁵⁴. Essa tendência de politização do ensino observa-se, de igual modo, nos conteúdos ministrados: Rancière consagra um curso ao “revisionismo-esquerdismo”, Judith Miller leciona sobre as “revoluções culturais”, Badiou dedica-se à “ciência na luta de classes”, Glucksmann interessa-se pela “escrita política” e Weber pela “estrutura da extrema-esquerda em França”, entre muitos outros exemplos. Com a exceção dos cursos relativamente tradicionais

53 Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII”, 50-51.

54 Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII”, 51.

de história da filosofia e de estética, lecionados por Châtelet e François Regnault, ou de cursos relacionados com a atualidade, mas mais próximos de uma crítica erudita das instituições ou da temática do desejo, como nos casos de Foucault, Deleuze e Lyotard, a tendência, no início da década de 70, era para uma notória hegemonia do ensino de cariz militante. Embora a preeminência do político sobre o estritamente acadêmico se concretize em aulas práticas na imediação de fábricas, ou na constituição de grupos de trabalho consagrados à luta de classes, modalidades que supõem um certo desdém pela tradição da aula magistral e da “teoria apartada da prática”, as formas de organização do ensino no CUEV permaneceram, apesar disso, inteiramente livres e autónomas, permitindo a coexistência de uma significativa variedade de métodos, conteúdos e escolhas pedagógicas. Deleuze e Rancière, por exemplo, nunca abandonaram a modalidade expositiva, tendo as aulas do primeiro sido particularmente concorridas⁵⁵.

A época dos militantes-filósofos chega ao seu término, de forma gradual, à medida que se aproximam os anos 80. Inicia-se um processo de “normalização” mais definitivo do departamento e do seu público em Saint-Denis, quando se verifica um recuo considerável do esquerdismo e uma redução do capital simbólico dos estudos em filosofia, com a morte de Châtelet e a reforma de Deleuze⁵⁶. Com a homogeneização dos seus programas, a divisão por anos escolares e a criação de módulos inteiramente tradicionais (história da filosofia, filosofia geral e metafísica, filosofia moral e política), encerrava-se o processo, iniciado em 1968-69, que havia feito do CUEV, e sobretudo do seu Departamento de Filosofia, um organismo tão marginalizado como inventivo, tão profundamente isolado quanto altamente centralizador e irradiador de novas formas de pensar e de estudar. Para a sua marginalização contribuíram, como vimos, os incessantes conflitos entre as distintas aspirações existentes no departamento: os que defendiam uma universidade de elite e de

55 Soulié, “La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes”; Dormoy-Rajramanan, “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972”, 12; Berger, Courtois e Perrigault, *Folies et raisons d’une université: Paris 8*, 212-213.

56 Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII”, 63-64.

vanguarda científica; os que apelavam à democratização, empenhando-se na construção de uma “universidade popular”; e aqueles que a viam, acima de tudo, como um bastião da revolução, não obstante a justaposição que poderia existir entre estas posturas⁵⁷. O radicalismo, aliado à crescente hostilidade do governo, constituiu, de facto, uma das principais causas dessa exclusão. Em janeiro de 1970 o ministro Olivier Guichard, denunciando o carácter “marxista-leninista” do ensino e a concessão, a seu ver, demasiado generosa das UV, decide revogar a licença nacional dos diplomas de filosofia do CUEV, uma decisão que marcará a história da instituição. Tal segregação permite que se desenhe um devir cada vez mais singular para este organismo. O filósofo encontra-se, daí em diante, perante a inusitada possibilidade de fazer, dizer ou escrever o que bem entender, gozando de uma independência quase total do poder político. Vincennes torna-se, assim, um lugar onde se vai ouvir filosofia consoante a necessidade que dela se tem, um espaço no qual, sendo ou não estudante, qualquer indivíduo pode ir escutar aqueles que trazem algo de arrojado, surpreendente e profundamente atual para o pensamento. À sentença de Guichard, Foucault responde que a filosofia não deve consistir apenas e só no comentário de textos canónicos e escolásticos, mas, de acordo com o posicionamento que já conhecemos, numa “reflexão sobre o mundo contemporâneo e, por isso, sobre a política”⁵⁸. A alienação da filosofia acentua-se, pouco depois, com o caso Judith Miller, cujas afirmações acerca do ensino em Vincennes – que os professores trabalham “sobre o que os estudantes pedem”, e que, da sua parte, se esforçava por fazer com que a universidade, enquanto “aparelho de Estado” burguês e capitalista, funcionasse “cada vez pior” – acabariam por ditar a sua expulsão da docência universitária e o seu reingresso no ensino secundário⁵⁹.

Foi nesta atmosfera de “autonomia cantonal”⁶⁰, e atravessando as diferentes fases já descritas, que Gilles Deleuze e Jacques Rancière

57 Dormoy-Rajamanan, “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972”, 5.

58 Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII”, 52-53.

59 Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII”, 55.

60 Dosse, *Vincennes: Heurs et malheurs de l’université de tous les possibles*, 85.

desenvolveram as suas práticas docentes em diálogo permanente com as investigações que os ocupavam. O facto de, no CUEV, e pela própria natureza da instituição, não existir um sistema de “reprodução do corpo docente” foi a condição de possibilidade para que os seus professores, emancipados de ensinar conteúdos exigidos pela agregação (e livres, como se viu, da necessidade de lecionar tópicos mais utilitários), pudessem falar sobre aquilo que estudavam e escrever sobre os temas que ensaiavam em voz alta perante os alunos. Foi perante um público muito heteróclito, dotado de um capital escolar, cultural e económico abaixo da média das outras universidades – embora mais elevado do que nos restantes departamentos – e que incluía um grande número de alunos vindos de fora do CUEV ou de outras áreas de estudo, sem preocupações de obter um diploma e muitas vezes sem exigências académicas, que tanto Deleuze como o seu colega mais novo tiveram a oportunidade de alimentar, numa prática quotidiana, as suas reflexões em torno destes temas que temos vindo a destacar: a tomada da palavra, o encontro com o outro, a comunidade de escritores-leitores, a urgência de criar afinidades fora de um sistema de intercessões e, por fim, a dessacralização da filosofia e a possibilidade de uma autoeducação diferenciada. Eis como Charles Soulié, apoiando-se em Châtelet, descreve essa visão não-hierárquica e não-progressiva do ensino superior:

[Na] disparidade, habitualmente concebida como um obstáculo à comunicação pedagógica, Châtelet vê uma das condições de possibilidade para a instauração de um verdadeiro diálogo filosófico, em que os participantes não se contentam em aprender a filosofia, mas também a praticam. Ao curso tradicional, concebido como um lugar onde o estudante vem adquirir conhecimentos para os restituir no dia do exame ou do concurso, vem substituir-se um “encontro” entre participantes, onde cada um dá conta da riqueza do seu percurso anterior afim de poder elaborá-lo filosoficamente, e ao seu ritmo, com o concurso de todos os outros. “Digo que tal maneira de conceber o ensino da filosofia cor-

responde à filosofia hoje viva... É verdade que se desenvolveu, ao mesmo tempo, uma filosofia de escola, que pretende ser uma disciplina, no duplo sentido de ordem instituída e de pedagogia autoritária. A primeira inventa, a segunda administra. Não é raro ver um ou outro filósofo do passado começar por uma e deixar-se tomar pela outra. Mas seria uma sociedade bem triste aquela que, sob pretexto de segurança, não desse oportunidade à invenção e se contentasse com uma filosofia de escola que rapidamente se estiola, para dar lugar às técnicas de organização e de dominação”⁶¹.

Deleuze e Rancière: heterogeneidade e singularização, igualdade e emancipação

Com 44 anos de idade, Gilles Deleuze foi nomeado professor catedrático no Departamento de Filosofia da nova Universidade de Vincennes – Paris VIII no final de 1969, assumindo o lugar de Michel Serres, e só de lá saiu para a reforma, no início de 1987. Mergulhou, assim, no epicentro de uma instituição do ensino superior concebida fora das normas habituais, ainda na sua fase inicial, e nela quis permanecer até ao fim da sua carreira. O que escreveu sobre pedagogia coincidiu com este 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 heterogéneo de estudantes. Deleuze ficou tomado e encantado com a realidade de a sua plateia ser tão diversa na proveniência disciplinar, no plano socioprofissional, etário e, até, na própria origem geográfica. Era um microcosmos agitado aquele que o aguardava em Vincennes a cada terça-feira. François Dosse, na biografia cruzada que escreveu sobre Deleuze e sobre 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 semanal⁶². Trabalhava, então, com intensidade para conseguir

61 Soulié, “Histoire du département de philosophie de Paris VIII”, 59.

62 Dosse, *Gilles Deleuze & Félix Guattari*, 291-297.

alcançar em cada aula uma espécie de apneia do exercício do pensamento. Nos *Diálogos* com Claire Parnet, Deleuze afirmou que gostaria de construir um curso tal como Bob Dylan compunha uma canção, ou seja, desenvolvendo “uma arte que coloca cada detalhe no sítio exato, e que, no entanto, pareça improvisada”. Queria nessa altura apresentar-se aos seus alunos na posição “contrária à do plagiador, mas também [...] 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”⁶³.

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 1970, foram insistentemente dirigidos à experiência singular do CUEV⁶⁴. O título que escolheu para esse artigo não podia ser mais expressivo: “Em que a filosofia pode servir a matemáticos ou até a músicos – mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática”. Começou por sublinhar 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”. No inverso, 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 significava uma inversão de valor na troca pedagógica: a transmissão em bloco do saber cedia, de facto, ao uso particular e privado que se fazia da palavra do professor. Em lugar de colocar “entre parêntesis” as suas disciplinas de origem, Deleuze percebia que os seus estudantes esperavam da filosofia algo

63 Gilles Deleuze e Claire Parnet, *Diálogos* (Lisboa: Relógio d'Água, 2004), 19.

64 Brunet *et al.*, *Vincennes ou le désir d'apprendre*.

que lhes “servisse pessoalmente” ou viesse a “entrosar-se com as outras suas atividades”. Era 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 possuíam nesse tipo de saber”, mesmo que fosse um “grau zero de iniciação”. Os estudantes ouviam-no, “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.” Porque não havia “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”⁶⁵. O coração da relação pedagógica sentia-se a pulsar numa aula – como num seminário, os termos eram indiferentes para Deleuze – 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 noutro, encontrar forma de pensar mais além daquilo que já pensava, levando algum material consigo para trabalhar o seu próprio artesanato. Aula correspondia, em Deleuze, ao exercício em que uma disciplina efetivamente *ensinada* permitiria aos estudantes retornarem aos seus temas e problemas particulares. Permanecer mais intensamente neles.

Não lhe agradava, em contraste, o formato 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 – poderia assegurar. Entre 1988 e 1989 aceitou a ser filmado e a gravar uma série de entrevistas com Claire Parnet – o *Abecedário de Deleuze*, disponível para consulta no Youtube – nas quais as várias letras do alfabeto foram sendo sucessivamente percorridas. Na letra “P” abordou

65 Deleuze, *Dois regimes de loucos*, 174-175.

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 depoimento tratou sobretudo da preparação e do ensaio da aula, confessando que, no seu caso, se tratava de uma atividade longa e exigentíssima. Para Deleuze, “uma inspiração” e um “momento especial” em que se consegue achar “interessante o que é dito” não estavam imediatamente ao seu alcance. Um desafio constante esse, o de “pôr algo à cabeça” para depois conseguir chegar ao ponto de “falar com entusiasmo” perante os estudantes. E continuaria: “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.” Este 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 sempre abominara as conferências, por serem artificiais e mundanas, uma “palhaçada” de “intelectuais”, e que nem chegava a perceber o objetivo das pessoas que se deslocavam para ir 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, “um desenvolvimento interior” do discurso. Era assim que, mesmo não se podendo sempre recuperar o que tinha sido dito anteriormente, uma aula era um acontecimento da relação, do encaideamento. Nada se assemelhava, em “pureza”, a uma aula.

Não foi tanto em Lyon ou na Sorbonne, mas no CUEV, que Deleuze experimentou o “esplendor” da sua mudança enquanto professor do ensino superior. Como se a própria instituição, ao possibilitar o encontro com esse “público desarmónico”, obrigasse o professor, também ele, a transformar-se. Ensinar filosofia no bosque de Vincennes foi a sua grande experiência da heterogeneidade. No mesmo depoimento, Deleuze continuava a descrever esse acontecimento da diferença que havia despontado dentro de si:

Construí a minha vida de professor em Vincennes...
Se tivesse de ir para outra faculdade, [seria como] 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.

Embora não se opusesse à 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 um certo efeito de retardamento, de algo que acontece num “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 fazer perguntas na semana seguinte ou no final da aula: “Eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim... Eles mandavam-me notas sobre a semana anterior... Eu gostava muito.” E havia também uma outra questão que saltava à vista e que 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. O essencial da tarefa do professor consistiria, assim, em promover uma deslocação permanente dos ritmos das ideias e das respetivas possibilidades de alocação. Só dessa forma se poderia ligar aos interesses individuais. “Para mim”, continuava, “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 mo-

mento 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.”



Figura 2. Aula de Gilles Deleuze, 1975⁶⁶.

Deleuze seria, então, a prova viva de um certo tipo de eficácia pedagógica que se relaciona com o regresso diferenciado 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 as transcrições diretas de cassetes em que foram gravadas as suas aulas sobre Espinosa, logo perceberá essa sua maneira coloquial de se ir ligando à audiência e de ser por ela interrompido, numa teia encantatória que o fazia voltar ao enunciado inicial e às mesmas questões, mas de forma

66 Soulié, “La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes”, 57.

deslocada. Ele próprio encarnava a noção de que, tal como investigar, ensinar corresponde a uma busca e a uma prática da permutação ou da interseção – do diálogo efetivo⁶⁷.

Numa entrevista à *Magazine littéraire* publicada na mesma altura, e intitulada “Sobre filosofia”, Deleuze fez novamente um balanço em tudo idêntico da sua experiência como professor, que havia terminado a 2 de junho do ano anterior. Aí, Raymond Bellour e François Ewald terão passado a escrito as suas impressões filmadas e tudo culminou na assunção de que Deleuze 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 se sabe. É preciso preparar durante muito tempo para se obter 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 excepcionais. Em filosofia, recusávamos o “princípio da progressividade dos conhecimentos”: um mesmo curso dirigia-se a estudantes do primeiro ou do enésimo ano, a estudantes e a não

67 Gilles Deleuze, *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)* (Fortaleza: EDUECE, 2012).

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 de que tinha necessidade ou vontade, naquilo com que tinha alguma coisa para fazer, ainda que longe da sua disciplina. Houve um período de intervenções diretas, muitas vezes esquizofrênicas, e chegou depois a época das cassetes, com os guardas das cassetes, mas mesmo então continuavam a fazer-se intervenções de uma semana para a outra, sob a forma de pequenas notas por vezes anónimas. 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 se 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 filosofia⁶⁸.

Nestes termos, a tarefa pedagógica de que Deleuze se incumbiu e a que se entregou 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 ativa da audiência.

68 Gilles Deleuze, *Conversações (1972-1990)* (Lisboa: Fim de Século, 2003), 189-191.

A ideia de verdade, que aparece quase sempre atrelada à voz do professor, era, no modo como Deleuze se exprimia, ultrapassada, de modo intenso e vital, pela ideia real do saber como uma das paixões amorosas do indivíduo. E é assim que, a nosso ver, a função docente consubstancia o que pode haver de mais radical e ameaçador para todos os poderes – a generalização do desejo de criar. É também nesse movimento que as suas afirmações nos ajudam a perceber melhor que a mudança no trabalho do universitário, no sentido da democratização da produção do conhecimento, tem muito mais a ver com a noção de que pensar pertence ao desejo e à procura do *de fora*, ao interstício entre ver e falar, do que com a institucionalização de soluções reformadoras. Com Deleuze trata-se sempre, mesmo no espaço tradicional da sala de aula, do advir da criação singular, de entrelaçamento e mutação, de heterogeneidade e singularização.

Jacques Rancière ingressou no Departamento de Filosofia de Vincennes numa idade muito diferente da do seu colega Deleuze. Em 1969 tinha apenas 29 anos e estava a viver uma fase de grande transformação intelectual diretamente associada aos efeitos de Maio, apesar de, em consequência de um acidente, não ter participado diretamente no movimento revoltoso. Até 1983 publicará três livros de grande importância teórica, historiográfica e pedagógica – precedidos de outras publicações de menor fôlego, designadamente nos periódicos *La cause du peuple*, *Les temps modernes* e *Les révoltes logiques* –, onde a sua voz se singulariza num questionamento radical da ordem universitária e social, em grupos como a Gauche Prolétarienne e o Secours Rouge. Falamos de *A lição de Althusser* (1974), de *A noite dos proletários* (1981) e de *O mestre ignorante* (1983).

A primeira monografia dá conta de um processo de gradual afastamento da “ortodoxia comunista” muito centrada na figura do seu professor na École Normale Supérieure, Louis Althusser, com quem começara por ter uma grande proximidade ideológica. Esta romper-se-ia com os acontecimentos pós-Maio e com a entrada no CUEV. As “certezas ideológicas” e a “posse do marxismo científico”, tão caras à “causa althusseriana”, foram definitivamente abaladas. Rancière conta em

entrevista a Laurent Jeanpierre e Dirk Zabunyan, publicada no volume *La méthode de l'égalité*, que a experiência da revolta lhe fez compreender a forma como a “ciência enquanto emblema e posição é uma coisa, mas que a realidade do saber é toda uma outra”. Referia-se ao que “se passava nas fábricas” e ao modo como, aquando da reabertura da Sorbonne, pôde verificar essa “coisa positiva” que fora o verdadeiro “encontro entre estudantes e operários”. E confessa: “Um das raras coisas que eu fiz em 1968 foram as discussões à porta das fábricas ou algumas reuniões nas fábricas; este movimento foi completamente contrário ao marxismo que nós havíamos aprendido e ensinado”⁶⁹. Os diálogos com os operários seriam, com efeito, determinantes para o seu futuro académico. Esta viragem ficou bem expressa em *A lição de Althusser*, onde acaba por questionar os intelectuais que se tomam por porta-vozes dos operários em lugar de lhes darem a palavra:

O combate ideológico dos intelectuais revolucionários não consiste hoje em refutar os livros reacionários com os livros revolucionários, mas em abandonar a sua especificidade de intelectuais, em relacionar-se com as massas, em ajudar a que elas tomem a palavra, em lutar contra todos os aparatos – desde o sindicato até à polícia – que entravam a livre expressão. Esta foi, nomeadamente, a via escolhida pelos intelectuais que se agruparam em torno da Gauche Prôletarienne e do Secours Rouge [...]. Um campo de luta se abriu: combater o revisionismo na teoria, *defender a ciência contra os seus exploradores, preservar a materialidade da escrita*⁷⁰.

Deste tempo, acabou por reconhecer que houve pouco investimento na ideia do que pudesse vir a ser, em Vincennes, “uma pedagogia

69 Jacques Rancière, *La méthode de l'égalité. Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dirk Zabunyan* (Paris: Bayard, 2012), 36-44.

70 Rancière, *La leçon d'Althusser*, 134. Itálico nosso.

revolucionária ou nova”, e que qualquer assomo do que ela pudesse ser “estaria do lado do PCF” e seria por ele governada. Registou, ao mesmo tempo, que nesta experiência universitária houve apenas uma renovação de saberes em direção a “tudo o que era chique: dos linguistas ou das literaturas estruturalistas, dos filósofos althusserianos, dos sociólogos bourdieusianos”. O seu trabalho tomou, então, a direção de uma crítica às “hierarquias do saber”, como havia sido o caso dos estudantes de 68, assumindo que nessa época “não era tanto o ensino e a escrita que o mobilizavam”, tendo mesmo “desinvestido da tarefa pedagógica de Paris VIII”, embora nela permanecesse longos anos; o importante mesmo “era a investigação”⁷¹.

Esta atividade fê-lo mergulhar a fundo “nos arquivos operários guiado pela evidência, já herdada de 68, da distância entre [...] aquilo que nos haviam ensinado e depois a realidade do mundo operário”; e que a este era urgente “vê-lo de perto”⁷². De novo nos refere que a grande herança da experiência revolucionária – a de não mais *dar a palavra* a alguém, mas efetivamente *tomar a palavra* dispensando a figura do porta-voz – lhe permitiu trabalhar e contribuir diretamente para uma imaginação real acerca das condições de possibilidade de “movimentos anti-hierárquicos”. Para Rancière, tratava-se de fazer com que fossem ouvidas vozes que não se escutavam normalmente, “destituindo assim o monopólio da palavra oficial”, fosse “ela estatal ou acadêmica”. Foi essa rutura que o processo de investigação e escrita de *A noite dos proletários* lhe permitiu concretizar. Explicaria mais tarde: “Em geral, nas ciências sociais, há a palavra que é recolhida – a palavra popular, a palavra do trabalhador, a palavra marginal, etc. –, que é considerada um material, uma espécie de material bruto; e há a palavra do mestre, do cientista que explica o que significa esse material, em explicações entrelaçadas à própria comunidade acadêmica.” Tratava-se, então, de operar um “duplo deslocamento”, ou seja, de “constituir um plano no qual a palavra do acadêmico e a palavra do seu objeto não se distinguem

71 Rancière *La méthode de l'égalité*, 36-45.

72 Rancière *La méthode de l'égalité*, 45.

mais”. Nesse trabalho, o que procurou por meio da escrita e dessa fusão foi constituir “*planos de igualdade*” – expressão que lhe ficaria colada –, “esses pequenos tecidos de um mundo de palavra igualitária”. Como se a igualdade não fosse mais “um processo em que se acredita, mas um processo que se verifica”. Rancière mergulhou nos arquivos operários e o que viu foi, ao contrário do que se poderia tomar como uma “voz de baixo”, que “a circulação de palavras, os cruzamentos de palavras, todas as formas de apropriação da palavra do outro, da cultura do outro, estavam no cerne dos processos de emancipação”. E desse modo foi levado a perceber “que não existe a palavra dos intelectuais e a palavra do povo; somos todas e todos intelectuais”⁷³:

No labirinto dos discursos imaginários e reais [dos operários], quisemos justamente seguir o fio de Ariadne de duas questões: por que meandros estes trânsfugas, desejosos de escapar à sujeição da existência proletária, forjaram paradoxalmente a imagem e o discurso da identidade operária? E que formas novas de desconhecimento vêm afetar essa contradição, quando o discurso dos proletários amantes da noite dos intelectuais encontra o discurso dos intelectuais amantes dos dias laboriosos e gloriosos do povo? Questão que nos é dirigida, mas também vivida atualmente nas relações contraditórias dos proletários da noite com os profetas – saint-simonianos, icarianos ou outros – do mundo novo [...]. Deixando, por uma vez, expressar-se o pensamento daqueles que não estão “destinados” a pensar, talvez venhamos a reconhecer que as relações entre ordem e mundo e os desejos dos que a ela estão submetidos oferecem um pouco mais de complexidade do que o admitem os discursos eruditos⁷⁴.

73 Jonas Tabacof Waks *et al.*, “Tomada da palavra e conquista de tempo livre: Uma entrevista com Jacques Rancière”, em *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação* (Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2022), 27-28.

74 Jacques Rancière, *A noite dos proletários: arquivos do sonho operário* (Lisboa: Antígona, 2012), 10-11.

A noite dos proletários toma por objeto o desejo de *mudar de vida* de “algumas centenas de proletários que tinham vinte anos por volta de 1830 e que, nessa época, decidiram, cada um por sua conta, não mais suportar o insuportável”. Conquistando um tempo que interrompia a sucessão normal do trabalho e do descanso, tratava-se de reunir, aprender, sonhar, debater, escrever poesia, beber, fundar e alimentar um jornal, numa miríade de práticas autodidatas e de aprendizagens selvagens e subversivas. Rancière nota que a maioria “passou a vida nesse anonimato, de onde por vezes emerge o nome de um poeta operário ou do dirigente de uma greve, do organizador de uma efêmera associação ou do redator de um jornal logo desaparecido”⁷⁵. De todas as formas, a abolição da hierarquia e da ordem do tempo tornou-se fundamental para a emancipação das mulheres e dos homens que puderam, nessas noites, experienciar vivências antes reservadas aos que tinham tempo livre. Esta questão permitiu-lhe cunhar o conceito, central na sua obra subsequente, de *partilha do sensível*, isto é, a possibilidade de alguém conquistar para si um tempo que é um fim em si mesmo.

Rancière confessaria que, enquanto escrevia *A noite dos proletários*, fez “a descoberta *individual*” da figura de Joseph Jacotot (1770-1840)⁷⁶. A aventura intelectual protagonizada por esta figura pouco renomada da Universidade de Lovaina, a partir de 1818, organizou-se a partir de uma dupla exterioridade: ignorante total do holandês, trabalharia, a partir de uma tradução bilingue do *Telémaco*, com estudantes que, por seu turno, ignoravam o francês. O relato do encontro que Rancière teve com a prática de Jacotot encontra-se no já mencionado volume *O mestre ignorante*. Recusando qualquer ordem explicadora da função docente – e antes assumindo que “a principal virtude do professor é uma virtude de ignorância” –, Jacotot organizou, de acordo com Rancière, não tanto um método de ensino, mas sobretudo um dispositivo relacional no qual os intervenientes podiam pensar, viver e emocionar-se no encontro com um texto por todos partilhado, ensinando

⁷⁵ Rancière, *A noite dos proletários*, 8.

⁷⁶ Jacques Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens* (Paris: Éditions Amsterdam, 2009), 409-410.

entre si “aquilo que eles mesmos ignoravam”. Terá procurado dar corpo ao axioma da igualdade, afirmando “simplesmente que há apenas um tipo de inteligência em todas as aprendizagens; trata-se de relacionarmos o que ignoramos ao que sabemos, de observar e comparar, de dizer e verificar”. Nestes termos, “o estudante é sempre um pesquisador; e o professor é, em primeiro lugar, um homem que fala com o outro, que conta histórias e devolve a autoridade do saber à condição poética de toda a transmissão de palavras”⁷⁷. Tratou, na companhia de Jacotot, de sonhar uma verdadeira *comunidade de iguais*:

Ele indicou o meio de se realizar esse *Ensino Universal*: *aprender qualquer coisa e a isso relacionar tudo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência [...]. É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente [...]. Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem, e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humani-*

⁷⁷ Jacques Rancière, “Sobre *O mestre ignorante*”, em *Jacques Rancière e a escola. Educação, política e emancipação* (Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2022), 59-60.

dade que neles há, como nos demais. Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é a consequência de circunstâncias que não o obrigaram a procurar mais⁷⁸.

Desta experiência, Rancière regressa ao seu tema por excelência. O de que os indivíduos podem ser emancipados apenas a partir de si mesmos e que, diversamente do que as promessas do republicanismo têm vindo sucessivamente a afirmar, a igualdade “não é um fim a ser alcançado” por ação da educação escolar – que não cessa de apresentar programas que visam reduzir as desigualdades –, mas, pelo contrário, ela tem de ser assumida, como Jacotot nos mostra, “como um ponto de partida, um pressuposto que deve ser verificado por uma sequência de atos específicos”. Eis o ponto central: o pensamento da emancipação tem forçosamente de nos “impelir à renúncia da mediação da igualdade”.

Fecho

Neste artigo procurou-se examinar o modo como algumas das palavras de ordem do movimento estudantil de Maio de 68 que estiveram na génese do projeto experimental de Vincennes – nomeadamente o *leitmotiv* da “tomada da palavra”, que se poderia desdobrar em temas como (i) a rejeição das autoridades mediadoras ou sujeições intelectuais; (ii) a busca de um *de fora* que se conjuga sempre no aqui e agora, recusando a subordinação a fins pré-determinados; (iii) a necessidade de um “comunismo de escrita” e a formação de pequenos grupos – foram não só prolongadas, mas também singularmente transformadas, na obra filosófica de dois dos seus mais influentes professores, Gilles Deleuze e Jacques Rancière. De facto, e embora tenha ocorrido em momentos muito diferentes das suas respe-

⁷⁸ Jacques Rancière, *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual* (Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2022), 38, 57, 104-105.

tivas vidas e carreiras, a passagem pelo CUEV constituiu um ponto de inflexão no pensamento destes investigadores, ali mesmo onde o arroubo emancipador de Maio se articulou com uma mudança de foco do discurso filosófico e com a problematização sistemática das relações pedagógicas. Deleuze e Rancière consubstanciam, aqui, não tanto a figura pastoral ou mistagógica do *maître à penser*, mas antes a personagem do *livre usuário do saber*, aquele que desenvolve pesquisas altamente complexas e diferenciadas a partir dos seus interesses específicos, trabalhando, para tal, em ambientes que supõem a exterioridade do pensamento, a heterogeneidade das comunidades de estudo e a igualdade das inteligências.

Enquanto abertura do possível e deslocamento dos limites do pensável, o impacto de um acontecimento-revolta como o Maio de 68 excede em muito o simples balanço histórico da sua eficácia ou ineficácia no plano institucional, do seu sucesso ou insucesso na concretização de reformas políticas de cima para baixo ou na suscitação do que seria o legítimo ato revolucionário. Se Maio pode constituir, *para nós que estudamos*, uma autêntica revolução, é sobretudo no sentido copernicano do movimento circular dos corpos celestes, como uma irrupção do devir que *regressa* agora que vivemos uma nova crise de sentido da universidade, e à qual *retornamos* porque, uma vez mais, se faz pertinente o lamento de Deleuze: “Um pouco de possível, senão sufocamos”⁷⁹. E se o espírito de 68 estivesse de volta hoje, ainda que refratado na crítica a uma miséria da vida académica que é semelhante, mas não inteiramente igual, à que foi assinalada pelos “enragés”?⁸⁰ O que poderíamos aprender hoje com o estudo mais atento de uma sublevação que teve colegas nossos como principais protagonistas, nesta nova noite do saber em que nos encontramos, com modelos de conhecimento que se nos apresentam cada vez mais pré-fabricados, com métodos de trabalho que apontam quase sempre para a replicação de trajetórias já estabelecidas, e com a acelerada consolidação do paradigma explicativo, reprodutivo e concorrencial do ensino e da ciência que todos fomos aceitando como resposta à democratização do acesso às pós-graduações?

79 Deleuze, *Dois regimes de loucos*, 246.

80 Jorge Ramos do Ó, “Vincennes: O desejo de aprender na universidade e as nossas vidas”, *Público*, 10 de junho de 2018.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. “A propósito do artigo de Michel Verret sobre o «Maio estudantil»”. *Crítica Marxista* 44 (2017): 123-135. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/althusser/1969/03/15.htm>.
- Araújo, Tais. “Os efeitos de Maio de 68 na trajetória de Jacques Rancière: a dicotomia althusseriana entre ciência e ideologia colocada em xeque”. *Pro-posições* 35 (maio de 2024). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0044en>.
- Barthes, Roland. *Escrever... Para quê? Para quem?* Lisboa: Edições 70, 1975.
- Barthes, Roland. *Œuvres complètes III. Livres, textes, entretiens: 1968-1971*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- Barthes, Roland. *Œuvres complètes IV. Livres, textes, entretiens: 1972-1976*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- Berger, Guy, Maurice Courtois, e Colette Perrigault. *Folies et raisons d’une université: Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Paris: Éditions PÉTRA, 2015.
- Blanchot, Maurice. *Mai 68, révolution par l’idée*. Paris: Folio, 2018.
- Boltanski, Luc e Ève Chiapello. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- Brunet, Jacqueline, Bernard Cassen, François Châtelet, Pierre Merlin e Madeleine Reberieux. *Vincennes ou le désir d’apprendre*. Paris: Éditions Alain Moreau, 1979.
- Certeau, Michel de. *La prise de parole et autres écrits politiques*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- Deleuze, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- Deleuze, Gilles, e Claire Parnet. *Diálogos*. Lisboa: Relógio d’Água, 2004.
- Deleuze, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Fortaleza: EDUE-CE, 2012.
- Deleuze, Gilles. *Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- Dormoy-Rajramanan, Christelle. “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. Politisation et pratiques transgressives de l’enseignement dans l’après 68”. *HAL Open Science*, (março de 2019). Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-02066091>.
- Dosse, François. *Gilles Deleuze & Félix Guattari: Biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Dosse, François. *Vincennes: Heurs et malheurs de l’université de tous les possibles*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2024.
- Eribon, Didier. *Michel Foucault*. Paris: Flammarion, 1991.
- Foucault, Michel. *Ditos e escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- Foucault, Michel. “O que é a crítica?”. *Imprópria* 1 (2012): 57-80.
- Kravetz, Marc, Raymond Bellour, e Annette Karsenty. *L’insurrection étudiante, 2-13 mai 1968. Ensemble critique et documentaire*. Paris: 10/18, 1968.
- Kristeva, Julia. *O futuro de uma revolta*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.
- Ó, Jorge Ramos do. “Vincennes: O desejo de aprender na universidade e as nossas vidas”. *Público*, 10 de junho de 2018.
- Rancière, Jacques. *Et tant pis pour les gens fatigués: Entretiens*. Paris: Éditions Amsterdam, 2009.
- Rancière, Jacques. *La leçon d’Althusser*. Paris: La Fabrique Éditions, 2011.

Rancière, Jacques. *La méthode de l'égalité. Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan*. Paris: Bayard, 2012.

Rancière, Jacques. *A noite dos proletários: Arquivos do sonho operário*. Lisboa: Antígona, 2012.

Rancière, Jacques. "Re-politicizing 68". *Crisis & Critique* 5, n.º 2 (2018): 285-299.

Rancière, Jacques. *Les trente inglorieuses. Scènes politiques*. Paris: La Fabrique Éditions, 2022.

Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2022.

Rancière, Jacques. "Sobre *O mestre ignorante*". Em *Jacques Rancière e a escola. Educação, política e emancipação*, organizado por José Sérgio Fonseca de Carvalho, 51-74. Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2022.

Soulié, Charles. "Histoire du département de philosophie de Paris VIII. Le destin d'une institution d'avant-garde." *Histoire de l'éducation* 77 (1998): 47-69. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1998_num_77_1_2941.

Soulié, Charles, dir. *Un mythe à détruire? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*. Saint-Denis: PUV, 2012.

Soulié, Charles. "La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes". *Actes de la recherche en sciences sociales* 216-217, n.º 1-2 (2017): 42-63. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/arss.216.0042>.

Theophanidis, Philippe. "Hölderlin, Blanchot, Mascolo: La vie de l'esprit entre amis". *Aphelis*, 30 de abril de 2022. Disponível em: <https://aphelis.net/holderlin-blanchot-mascolo/>.

Vadrot, Claude-Marie. "Quand Vincennes déménage à Saint-Denis". *Politis*, 30 de abril de 2008. Disponível em: <https://www.politis.fr/articles/2008/04/quand-vincennes-demenage-a-saint-denis-3624/>.

Waks, Jonas Tabacof, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Lílian do Valle, e Maria Beatriz Greco. "Tomada da palavra e conquista de tempo livre: Uma entrevista com Jacques Rancière". Em *Jacques Rancière e a escola. Educação, política e emancipação*, organizado por José Sérgio Fonseca de Carvalho, 25-49. Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2022.

Referência para citação:

Vallera, Tomás, e Jorge Ramos do Ó. "O acontecimento Vincennes e a sobrevivência do Maio de 68 no pensamento pedagógico de Deleuze e de Rancière". *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 18 (2024): 171-215. <https://doi.org/10.48487/pdh.2024.n18.37855>.