

O ensino da solidão: os “métodos selvagens” do professor Foucault¹

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci²

ORCID: 0000-0003-2914-3032

Resumo

Esse ensaio pretende recuperar a compreensão foucaultiana acerca do ofício docente, bem como sua influência nas metodologias de trabalho adotadas por Michel Foucault em suas aulas. Para tanto, procederemos com a análise de algumas intervenções do pensador francês nos cursos ministrados por ele no *Collège de France*, mormente os momentos nos quais expressava seu desconforto com certos ritos institucionais que impediam um diálogo efetivo com seu público, afora comentários esparsos sobre o ofício docente em entrevistas concedidas nas décadas de 1970 e 1980, nas quais Foucault não apenas expunha o seu descontentamento com a concepção educacional francesa como apresentava um esboço daquilo que acreditava ser a função de um professor. Se, para Foucault, competia ao professor promover um tensionamento de nossos modos de pensar e agir, recuperar esses registros possibilitar-nos-ia apreender como essa compreensão modulou a sua própria performance docente. Uma performance marcada pela adoção de “métodos selvagens” de trabalho, ou seja, pequenos mudanças na estruturação de seus cursos voltadas para a produção de um tempo qualitativamente diferente, o tempo da problematização. Um tempo voltado contra o tempo presente e a favor de um porvir, um tempo cuja paga é única e exclusivamente a solidão e o silêncio.

Palavras-chave

Michel Foucault - *Collège de France* - Ofício docente - Problematização; método.

1- Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Contato: vinci@unicamp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450281677por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Teaching solitude: Professor Foucault’s “wild methods”

Abstract

This essay resumes Foucault’s understanding of teaching, as well as its influence on the work methodologies adopted by the French thinker in his classes. For this purpose, we shall analyze some of his interventions in the Collège de France courses, especially moments in which he expressed discomfort with certain institutional rites that prevented an effective dialogue with his audience, as well as brief comments on the teaching profession in interviews given in the 1970s and 1980s, in which Foucault not only exposed his discontent with the French conception of education but also outlined what he believed to be the role of a professor. If Foucault believed the professor should disrupt of our ways of thinking and acting, reappraise these writings would enable us to apprehend how this understanding modulated his own teaching performance. A performance marked by the adoption of “wild methods,” that is, small changes in the course structuring aimed at producing a qualitatively different time—a problematization time. A time turned against the present time and in favor of a future; a time whose reward is solely and exclusively solitude and silence.

Keywords

Michel Foucault – Collège de France – Teaching Profession – Problematization – Method.

Certa feita, em uma entrevista de 1971 concedida ao periódico *Partisan Review*, Michel Foucault afirmou que não se considerava um bom professor, sendo constantemente acometido por “um certo embaraço” quando o problema de definir um método de ensino se apresentava (Foucault, 2010a, p. 22). Desde meados da década de 1950, ao iniciar sua carreira como professor na Universidade de Uppsala, Foucault lidava com os sabores da vida docente, mas raramente se expressou publicamente acerca desse seu desconforto, quando muito o compartilhou em conversas informais com alguns colegas (Hammarström, 1995). Na virada para a década de 1970, entretanto, algo aconteceu e o silêncio foucaultiano acabou sendo quebrado. Em entrevistas diversas concedidas naquele período, Foucault (2008a, 2010a, 2010b, 2011a) passou a questionar as metodologias de ensino utilizadas na França e a problematizar o papel social do professor. Além disso, quando de seu ingresso no *Collège de France*, o pensador francês buscou modular sua performance docente, externalizando constantemente à sua audiência o seu desconforto com os rituais típicos daquela instituição e chegando a propor a adoção de “métodos selvagens” (Foucault, 2005, p. 5) para lidar com esse problema, ou seja, a utilização de singelas estratégias voltadas para tensionar tais ritos: mudar o horário de aula, trocar de sala etc. Tais métodos buscavam encurtar a distância simbólica que separava o professor

de seu público, uma distância cercada de silêncios solenes – conforme definiu Foucault na aula inaugural proferida naquela instituição (Foucault, 2006a). Como interpretar essa mudança de atitude por parte de Foucault? Como interpretar que, na primeira metade da década de 1970, deparamos com um pensador-Foucault preocupado em problematizar aspectos de seu ofício docente, como também um professor-Foucault engajado em modular sua performance professoral em um sutil diálogo com essas mesmas problematizações compartilhadas em entrevistas diversas? Longe de querer esgotar essas questões, esse ensaio pretende se debruçar sobre essa relação, compreendendo que os questionamentos foucaultianos acerca do ensino de filosofia podem soar estratégicos para pensarmos as relações de ensino como um todo. A fim de adentrarmos nessa discussão, convém recuperar os eventos que marcaram o professor-Foucault na virada para a década de 1970.

Em primeiro lugar, entre os anos de 1969 e 1970, à frente do departamento de Filosofia da recém-criada Universidade de Vincennes, Foucault promoveu uma renovação institucional sem precedentes, procurando “fazer a experiência de uma liberdade [de pensamento] não digo total, mas tão completa quanto possível numa universidade como a de Vincennes” (Foucault, 2011a, p. 189); uma experiência marcada pela introdução de novos conteúdos e pela renovação das formas tradicionais de ensino. Como resposta, o ministro da educação à época, Olivier Guichard, considerou o curso de Filosofia de Vincennes algo por demais radical e, após atacar publicamente a instituição, expressou sua intenção de não conceder a licenciatura para os seus egressos. Foucault (2011a) respondeu às acusações do ministro, acusando-o de querer preservar uma concepção conservadora do papel social do professor de filosofia, atrelando sua figura à instrução pública e à formação cidadã, algo que pouco perigo representava aos poderes instituídos. Em Vincennes, em contrapartida, almejava-se pensar a função do ensino de filosofia como algo indissociável da formulação de novas questões, da promoção de outras problematizações que colocassem em questão a partilha de saber-poder vigente. Tratava-se, pois, de uma formação interessada em promover aquilo que, anos mais tarde, Foucault denominaria de *exercícios filosóficos*, compreendido como um movimento capaz de “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (Foucault, 1984, p. 14).

Poucos meses depois do debate supramencionado, deparamos com uma segunda situação passível de contribuir para a explicação da mudança de atitude do pensador francês em relação à manutenção do silêncio sobre os dissabores da vida docente: Foucault substituíra Jean Hyppolite no prestigioso *Collège de France*, assumindo a cadeira de *História dos Sistemas de Pensamento*. As inquietações externalizadas pelo pensador francês quando do debate público com Guichard não cessaram, antes ocuparam um lugar especial no interior de seus cursos. É curioso notar como a explicitação do desconforto de Foucault para com a instituição data de sua aula inaugural. Naquela longínqua noite de 1970, os ventos de maio de 1968 ainda se faziam sentir, o *Quartier Latin* havia sido sitiado e viaturas policiais ocupavam a região, dificultando o acesso ao auditório e conferindo uma estranha atmosfera àquela efeméride (Eribon, 1990). Após algumas poucas palavras de boas-vindas emitidas pelo presidente da instituição, Étienne Wolff, e vaiadas por parte da audiência, Foucault passou para a leitura de seu texto, com uma voz “tensa de emoção, quase deformada pelo medo” (Eribon, 1990, p. 197). O desconforto foucaultiano não



derivou da tensão latente, mas do singelo fato de ter de começar o seu discurso ao invés de se insinuar sub-repticiamente em uma palavra sem emissor certo, uma palavra que lhe antecederia e lhe possibilitaria desaparecer em um fluxo discursivo qualquer. Para tanto, provavelmente, seria preciso romper com o caráter ritualístico imanente à instituição na qual se encontrava, uma instituição responsável por tornar “os começos solenes”, cercando-os de “um círculo de atenção e silêncio” (Foucault, 2006a, p. 7). Ao final daquela mesma aula, Foucault não deixou de notar que a sua dificuldade em começar a exposição seria a expressão de seu desejo em ser precedido pela palavra de Hyppolite, manifestando sua vontade de que fosse ela a voz que o precedesse – “Me carregasse, me convidasse a falar e habitasse o meu próprio discurso” (Foucault, 2006a, p. 79).

Ao longo de sua aula inaugural, portanto, deparamos com uma preocupação em romper o círculo de atenção e silêncio que certas solenidades institucionais carregam e, para tanto, conviria pensar um jogo de escuta no qual os papéis de emissor e receptor do discurso professoral se confundiriam, imiscuir-se-iam talvez, produzindo um ruído na autoria que arrastasse tanto aqueles que falam quanto aqueles que escutam para uma outra seara de pensamento, na qual este não está dado e tampouco pode ser transmitido. Parece-nos que Foucault, ao longo de seus cursos no *Collège de France*, sempre flertou com essa perspectiva, sempre buscou produzir esse efeito de arrastão, embora raramente se visse satisfeito com os resultados alcançados. Ora, essa ambiência buscada por Foucault no *Collège de France*, uma instituição marcada por duros ritos institucionais, parecia ir ao encontro da experiência de liberdade forjada em Vincennes, atrelada à reconfiguração do papel social do professor de filosofia ali levada a cabo, compreendendo-o como alguém responsável não apenas por promover uma instrução pública, mas por fomentar o surgimento de novas problematizações. Quiçá, a dificuldade encontrada por Foucault em assumir esse papel no interior de uma instituição tão rígida quanto o *Collège de France* explique os constantes arroubos que o acometiam ora ou outra em seus cursos, momentos nos quais interrompia sua linha de exposição para questionar seu público sobre o formato de suas aulas, indagando-lhes se não haveria qualquer questão ou problema a ser apresentado. Acompanhando as transcrições de suas aulas, observamos que, normalmente, Foucault recebia como paga apenas o silêncio, aquele mesmo silêncio que parecia lhe espreitar quando de sua aula inaugural. Não por outro motivo, um jornalista do *Le Nouvel Observateur*, Gérard Petitjean, atentou para a solidão que sempre acompanhava Foucault ao final de suas exposições, uma solidão total que o levou a comentar:

Seria preciso poder discutir o que propus. Algumas vezes, quando o curso não foi bom, seria preciso pouca coisa, uma pergunta, para reordenar tudo. Mas essa pergunta nunca vem. Na França, o efeito de grupo torna qualquer discussão real impossível. E, como não há o canal de retorno, o curso fica teatral. Tenho uma relação de ator ou de acrobata com as pessoas que estão presentes. E, quando acabei de falar, uma sensação de solidão total... (Foucault, 2005, p. XI).

O texto acima, replicado aqui e acolá por uma série de comentadores, integra a maior parte dos prefácios aos cursos proferidos por Foucault no *Collège de France* e, em nosso entender, aponta para a preocupação foucaultiana em promover uma outra

experiência de ensino, preocupada em gerar problematizações mais do que ceder ao modelo de instrução pública. Essa preocupação, por seu turno, dialogava de forma imediata com as metodologias expositivas adotadas pelo pensador francês em suas aulas, métodos denominados por Foucault de “selvagens” (Foucault, 2005, p. 5). Lógico que indagamos: a qual selvageria se refere Foucault? Volta e meia, ao interromper sua linha argumentativa, Foucault verbalizava seu desejo de que sua fala fosse apropriada de maneira livre, mas para tanto convinha que seu público lhe indagasse sobre um aspecto ou outro de sua exposição, ou seja, apenas pela dizimação do silêncio ritual presente naquela instituição seria possível o estabelecimento dessa relação pedagógica outra almejada por Foucault, pois só assim, parecia-lhe, seria possível construir uma interlocução realmente potente. Em sua aula de 7 de janeiro de 1976, pela primeira vez deparamos com a formalização desse seu desejo:

[...] Considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho de estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (Foucault, 2005, p. 4)³.

A aula supramencionada, integrante do curso *Em Defesa da Sociedade*, marca uma mudança no modo como Foucault conduziu os seus cursos. Conforme argumenta Michel Senellart (2014), o curso de 1976 promoveu uma renovação expositiva por parte de Foucault, visando romper as amarras de silêncio nas quais se via enredado e, acreditamos, fazendo-o se aproximar mais da concepção de professor que o inspirou quando à frente do departamento de filosofia de Vincennes. Tratou-se de uma tentativa de tensionar certas formalidades, o caráter ritualístico do modo expositivo adotado naquela instituição na qual se encontrava, muitas vezes comparada a um circo ou algo que o valha. Para o professor-Foucault, não interessava transmitir conteúdos elaborados de véspera, antes convinha partilhar inquietações capazes de disparar e liberar o pensamento, permitindo a erupção de questionamentos outros. Foucault, então, parecia se engajar na construção de um outro tempo dialógico, um tempo no qual o emissor do discurso e seu receptor deixam de ocupar certos papéis configurados de véspera e se enredam em uma mesma teia de problemas, rompendo o silêncio que cerceia certas relações institucionais e possibilitando a emergência de um jogo incessante de questionamentos de nosso tempo presente. Um tempo qualitativamente diferente daquele que inspirava o modelo tradicional de ensino, marcado pela transmissão de saber pura e simplesmente. O tempo da problematização, pois. Um tempo marcado pela mudança da experiência docente, uma experiência cada

3- Esse apelo foucaultiano por um uso interessado de seu referencial teórico apareceu em diversos momentos de seu pensamento, encontrando uma forma mais bem delineada na década de 1980, em uma entrevista na qual Foucault atrelou esse desejo ao ofício crítico. Ali, lemos: “Não posso me impedir de pensar em uma crítica que não procuraria julgar, mas procuraria fazer existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia: ela acenderia os fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e tentaria apreender o vó do espuma para semeá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência; ela os provocaria, os tiraria de seu sono. Às vezes ela os inventaria? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica por sentença me faz dormir. Eu adoraria uma crítica por lampejos imaginativos. Ela não seria soberana, nem vestida de vermelho. Ela traria a fulguração das tempestades possíveis” (Foucault, 2008a, p. 302).



vez mais distante da velha concepção de instrução pública e mais próxima daquele ideal foucaultiano de professor, compreendido como alguém responsável por tensionar certos modos de agir e pensar a fim de que novas questões e problemas possam emergir. A questão maior é: seria possível construir esse tempo em uma aula? Esse singelo ensaio, longe de querer esgotar tal questão, procurará apenas se imiscuir em uma discussão que há tempos nos circunda, pensando a relação dessa solidão vivenciada por Foucault em suas aulas com a busca por uma problematização do tempo presente que sempre inspirou seu trabalho e, sobretudo, sua concepção do papel do professor. Seriam indissociáveis, solidão e problematização?

Júlio Groppa Aquino (2016) apontou para um inevitável *delay* que vigoraria no interior das relações pedagógicas, ou seja, a existência de um impossível diálogo entre aqueles que realizam esse movimento de problematização do tempo presente e aqueles/as aos/às quais endereçamos nossas considerações. Na instantaneidade do presente, a interlocução se mostraria difícil, quando não impossível, restando para o docente vivenciar apenas o silêncio. Foucault, dada as inúmeras vezes que expressou seu desconforto com os rituais da instituição na qual estava, parecia acreditar na viabilidade de instaurar essa outra temporalidade, aquela da problematização, por isso constantemente retornava ao debate sobre os métodos expositivos adotados, instigando seus estudantes a lhe endereçarem questões e, até mesmo, procurando romper com o ritual típico do *Collège de France* ao propor criar grupos de estudo restritos – algo proibido pela instituição na década de 1980 e sobre a qual acabou sendo repreendido⁴. Procuraremos retornar tais momentos do professor-Foucault, recuperando as intervenções do pensador francês em suas aulas, afora comentários esparsos sobre o ofício docente em suas entrevistas concedidas na década de 1970 em diante. Recuperar esse legado foucaultiano, defendemos, pode nos ajudar a acessar uma outra faceta de sua obra, buscando não apenas sondar o quanto seus cursos funcionavam como um potente laboratório para a forja de suas obras maiores (Noguera-Ramirez, 2009; Gros, 2014), mas analisando como em seus cursos deparamos também com uma concepção outra de docência que atualiza aquelas propagadas em suas entrevistas. Para tanto, procuraremos recuperar alguns momentos do professor-Foucault, focando-nos nos cursos ministrados por ele no *Collège de France*, mormente aqueles nos quais o pensador francês propunha adotar um “método selvagem” qualquer para romper com a instantaneidade do tempo presente, marcado pela ritualização de certas relações – como aquela envolvendo professor e aluno –, e interessado em propiciar o acesso a um tempo qualitativamente diferente, o tempo das problematizações. Um método insidioso, cuja paga, na maior das vezes, parece ser única e exclusivamente a solidão e o silêncio.

4- No curso *A coragem da verdade*, o último ministrado por Foucault naquela instituição, o professor comenta: “Sobre o seminário, mais uma vez, temos aqui um problema institucional e jurídico. Em princípio, não temos o direito de fazer seminário fechado. E quando me ocorreu fazer um seminário fechado – o que fizemos sobre Pierre Riviere, por exemplo, talvez alguns se lembrem –, houve queixas. E, de fato, juridicamente, não temos o direito de fazer um seminário fechado. Só que, para certos tipos de trabalho, pedir [por um lado] aos professores para fazer publicamente uma apresentação das suas pesquisas, impedindo-os [por outro lado] de ter um seminário fechado onde possam, com estudantes, fazer pesquisas, creio que há uma contradição. Em outras palavras, podemos pedir a um professor que faça a apresentação de suas pesquisas em ensino público, e nada mais que isso, se ele faz pesquisas que pode realizar sozinho” (Foucault, 2011b, p. 30, nota de rodapé).

São raros os momentos nos quais Foucault expressou sua concepção sobre o ofício docente, mas desde 1970 essas raras manifestações sempre referendaram a preocupação foucaultiana em pensar o ensino, mormente o de filosofia, como algo indissociável da problematização dos modos vigentes de pensar e agir. Em uma entrevista concedida em 1980, por exemplo, publicada sob anonimato com o sugestivo nome de *O filósofo mascarado*, o pensador francês enunciou que a principal função do ensino, em sua concepção, deveria ser a de possibilitar “ao indivíduo modificar-se a seu gosto” ao invés de simplesmente determinar o “seu lugar na sociedade” (Foucault, 2008a, p. 304). A filosofia, por seu turno, possuiria uma tarefa importante nesse projeto, uma vez que apenas ela permitiria “o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é” (Foucault, 2008a, p. 304). Ora, embora discuta o papel do ensino, mormente o de filosofia, a concepção foucaultiana apresentada nessa entrevista pouco destoa daquela apresentada quando do debate com Guichard.

Enquanto ainda respondia por Vincennes, em meio à polêmica em torno do departamento de Filosofia, Foucault (2011a) expressou sua preocupação com o fato de que a educação francesa sempre fora voltada para uma insidiosa formação cidadã, concedendo assim uma margem restrita para a liberdade de pensamento. O papel do professor, em linhas gerais, não se distinguia daquele do guia de consciência, interessado em delimitar aquilo que é passível de ser pensado e dito, bem como os locais adequados para tanto. Um guia preocupado em apontar o certo e o errado, o permitido e o proibido. Nesse diapasão, almejava-se uma educação eminentemente policialesca, voltada para a obediência apenas. A filosofia, entretanto, sempre ameaçou uma tal estrutura, por possibilitar o exercício de uma reflexão que colocava em causa tanto o fundamento dos saberes, quanto seus limites e suas aplicações. Para Foucault (2011a), essa incitação da filosofia à certa rebeldia sempre a colocou ao lado dos inimigos do estado. Por esse motivo, buscando domesticar esse modo radical de reflexão, a filosofia acabou refém daquilo que se convencionou chamar de instrução pública. Doravante, poderia questionar tudo, desde que mantivesse um compromisso com a cidadania, os direitos e os deveres que recaem sobre todo e qualquer cidadão (Foucault, 2011a, p. 189).

Ora, para Foucault, a filosofia seria algo bem diferente. Antes de qualquer recorte passível de conferir unidade a essa forma de questionamento, sempre lidamos com indivíduos, os ditos filósofos, caracterizados por uma certa “partilha que os isola” (Foucault, 2011a, p. 188). Aquilo, portanto, que caracterizaria um filósofo seria o caráter intempestivo de suas problematizações, sempre dirigidas contra o tempo presente e a favor de um porvir, e a indagação incessante daquilo que somos, uma indagação capaz de modificar nosso horizonte de pensamento e de ação; levando tais indivíduos a serem considerados párias sociais, avizinhando-os dos poetas e dos loucos (Foucault, 2011a, p. 188). A filosofia, seja compreendida em sua unidade crítica ou enquanto instrução pública, não existe, mas sim as problematizações partilhadas por um ou outro indivíduo. Para Foucault, conviria recuperar esse modo outro de conceber a filosofia, recusando qualquer rótulo ou finalidade passível de lhe conferir unidade e buscando pensá-la sob a égide de uma problematização incessante de nosso tempo presente.



Os eventos de maio-junho de 1968 propiciaram uma ambiência interessante para o ressurgimento dessa concepção intempestiva da filosofia, pois os poderes instituídos flertaram com a possibilidade de conferir maior liberdade às universidades e, sobretudo, aos filósofos. A Universidade de Vincennes, com seu programa aberto e inovador, surgiu nesse contexto (Soulié, 2012). Na França, entre os anos de 1945 e 1960, o número total de estudantes universitários cresceu em uma ordem anual de 10 por cento ao ano, passando de 123 mil estudantes universitários em 1945 para 214 mil em 1960. Esse aumento expressivo denota não apenas o aumento de uma classe universitária, jovem em sua maioria, mas o ingresso de uma população diversa no Ensino Superior. Charles Soulié (2012), discutindo o surgimento de Vincennes, argumenta que o ingresso de jovens oriundos de diversas camadas sociais impreterivelmente leva ao questionamento dos saberes curriculares. Ora, por qual razão continuar privilegiando o estudo de clássicos que parecem em nada dialogar com a realidade social? Não surpreende que as revoltas de maio-junho de 68 tenham sido sobretudo revoltas estudantis, levadas a cabo por uma juventude cada vez mais escolarizada, oriunda de diversas classes, e que não conseguia se ver representada nas instâncias de poderes. Os eventos de 68, diz Soulié (2012), não podem ser compreendidos sem levarmos em conta essa mudança expressiva da sociedade francesa e, sobretudo, sem levarmos em conta que se tratou também de uma revolta contra as universidades e seus ritos. Vincennes surge como uma resposta às demandas da juventude, uma instituição nova e liberta dos velhos ritos, aberta a novos saberes que dialogassem com a realidade imediata dessa classe estudantil. Uma instituição propícia para ver o renascimento daquela concepção outra de filosofia propagada por Foucault. Não demorou, contudo, para que seu projeto passasse a ser duramente atacado, como vimos.

Foucault, ao fazer um balanço desse momento, nota que 1968 marcou a erupção de uma crise da universidade que, de algum modo, colocou em questão o papel social do professor, bem como o modelo policialesco de educação até então predominante. Essa crise, por seu turno, gerou um vácuo. Ninguém parecia saber o que ensinar, tampouco a quem poderia se ensinar algo e os motivos de se ensinar. À época desse prognóstico, atuando no *Collège de France*, Foucault buscou traçar um paralelo entre essa grande crise produzida pós-1968 e a própria instituição na qual se encontrava:

O senhor sabe que na França, depois de 1968, depois da grande crise da universidade, mais ninguém, no fundo, sabe a quem se dirige quando ensina, não sabe o que deve ensinar, nem sabe por que ensina. Isso é verdade, acho eu, para todos os professores na França. Ora, acontece que existe uma instituição muito curiosa que é o *Collège de France*, à qual pertenço à dois, três anos. [...] o *Collège de France*, que é uma instituição muito antiga, de algum modo previu, institucionalizou o mal-estar de hoje. Simplesmente, os professores das universidades comuns fazem isso à maneira de um mal-estar e de uma crise temporária. Nós, no *Collège de France*, fazemos isso de um modo inteiramente costumeiro, inteiramente institucional e regular. (Foucault, 2010b, p. 54).

Se o vácuo nas universidades francesas foi gerado após os eventos de 1968, o *Collège de France*, por seu turno, parecia há tempos lidar com esse vazio e, não apenas, tornou-o a razão de sua existência. Não por outro motivo, Foucault encerrava seu prognóstico com

uma anedota envolvendo Paul Valéry que, atuando no *Collège de France* durante a guerra, sempre buscou subterfúgios para não dar aula, uma vez que, tal qual todos os outros docentes daquela instituição, “não sabia a quem falava, não sabia o que devia dizer e não sabia por que falava” (Foucault, 2010b, p. 54). O desejo de Valéry era de que nenhum ouvinte aparecesse em seus seminários. O professor aguardava sua hora de ingressar no auditório fumando, andando de um lado para o outro e perguntando ao seu monitor se algum indivíduo apareceu. Um suspiro de alívio era emitido a cada vez que seu monitor dizia não ter nenhum ouvinte presente. Quando alguém aparecia, Valéry apagava seu cigarro e, enfurecido, rumava para o salão a fim de improvisar um assunto qualquer.

Foucault se encantou com tal anedota, uma vez que ela dialogava com a sua própria incerteza sobre quem seriam seus ouvintes, sobre o que deveria falar e por qual razão falava. Ora, como não deixar de relacionar essa preocupação com a sua compreensão do papel do professor? Sua compreensão de que uma aula de filosofia não deveria transmitir um saber há muito consolidado, um saber útil no jogo da instrução pública e capaz de auxiliar o indivíduo a assumir uma posição na sociedade – o cidadão de bem, por exemplo –, mas sim promover um campo de problematização tanto daquilo que se pensa quanto daquilo que se é. Se não sabemos para quem vamos falar, acabamos tendo dificuldades em escolher sobre o que falar, afinal quais são as práticas e os discursos que merecem ser ali problematizados a fim de promover uma mudança radical dos nossos modos de ser e pensar? Sem uma certa proximidade, ainda que na distância, como promover esse jogo pedagógico?

Desconhecendo o seu público, Foucault se via impedido de trabalhar em conjunto com seus estudantes, por isso a questão do método expositivo surgia como um dos mais importantes questionamentos. Como diminuir a distância? Como construir um tempo qualitativamente diferente a fim de permitir a construção conjunta de problematizações? Os ritos do *Collège de France* pareciam impedir esse trabalho, o único capaz de receber a alcunha de filosófico na concepção foucaultiana. Por esse motivo, Foucault buscou operar “métodos selvagens”. Quais métodos seriam esses? Tratavam-se de métodos variados, todos eles envolvendo mudanças singelas, como a do horário de suas aulas ou a criação de grupos restritos de estudos no contraturno, mas que pareciam implicar uma constante tentativa de encurtar a distância entre o pensador e seu público. Essas mudanças singelas, contudo, não deixavam de acompanhar mudanças em suas metodologias expositivas interessadas em quebrar a concepção de que competia ao professor transmitir um saber pronto de véspera e que imprimiam um outro ritmo ao seu pensamento (Senellart, 2014).

Em um ano emblemático, 1976, iniciando tal procedimento, Foucault decide modificar o horário de seu seminário:

[...] eu me encontrava diante de um auditório composto de pessoas com as quais não tinha, no sentido estrito, nenhum contato, já que uma parte, se não a metade do auditório, tinha de ficar em outra sala, de escutar por microfone o que eu estava dizendo. Não era mais nem sequer um espetáculo – já que não nos víamos. Mas estava travado por uma razão. É que, para mim – aqui entre nós – o fato de ter que armar todas as quartas-feiras à tarde essa espécie de circo era um verdadeiro, como dizer... suplício é um exagero, aborrecimento é um pouquinho fraco. Enfim, era um pouco entre os dois. De modo que eu acabava efetivamente preparando estes cursos, com



muito cuidado e atenção, e consagrava menos tempo, digamos, à pesquisa propriamente dita, às coisas ao mesmo tempo interessantes e um pouco incoerentes que eu poderia ter dito. [...] Então, como proceder? Legalmente, eu não posso estabelecer condições formais de acesso a esta sala. Adotei, portanto, o *método selvagem* que consiste em marcar o curso para as nove e meia da manhã, pensando, como dizia ontem meu correspondente, que os estudantes não sabem mais acordar às nove e meia. Vocês dirão que é, ainda assim, um critério de seleção que não é justo: os que acordam e os que não acordam. É este ou outro. (Foucault, 2005, p. 4-5, grifos nossos).

Essa pequena mudança se mostrou insuficiente, Foucault não conseguiu encurtar a distância e, por esse motivo, alguns encontros adiante sugeriu a realização de encontros privados para conversas sobre tópicos do curso (Foucault, 2005, p. 99). A insatisfação continuou e, no ano subsequente, criou-se um pequeno grupo de trabalho, realizando seminários especializados com um número reduzido de estudantes. Além do fato de o *Collège de France* proibir esses encontros privados, o autor de *Vigiar e punir* ainda não conseguia atingir um número satisfatório de participantes, há sempre muitos interessados e, no curso *Nascimento da biopolítica*, Foucault se valeu de certa rudeza para emitir uma mensagem:

Ah, sim, esperem, eu tinha mais uma coisa a lhes dizer, desculpem. O seminário deve começar segunda, dia 26. Vocês sabem, quer dizer, vocês que costumam vir sabem que esse seminário sempre suscita problemas. Um seminário é uma coisa que se pode trabalhar com 10, 20 ou 30 pessoas. Ele muda de natureza e, por conseguinte, de objeto e de forma a partir do momento que somos 80 ou 100. Teria então uma pequena indicação a dar àqueles que não se sentem verdadeiramente envolvidos: que eles façam o favor..., bem (Foucault, 2008b, p. 205, nota de rodapé).

Infelizmente esses seminários não perduraram, o próprio *Collège de France* acabou por os proibir. Na virada para a década de 1980, pouco entusiasmado com o modelo de prestação pública de contas, algo que o impedia de promover problematizações em diálogo mais próximo com seus estudantes, Foucault passou a maldizer a forma ritualística da instituição de modo mais constante⁵. Podemos pensar que, dentro desse modelo, ao qual constantemente o pensador se refere como sendo algo próximo de um circo, o trabalho do conferencista se resumia à transmissão de um saber já construído de véspera, a ser assimilado ou apreendido por seus ouvintes. Nesse jogo, pouco espaço há para o debate e para a construção de questionamentos, para a construção de problematizações, mas Foucault continuou tentando buscar maneiras de sanar essa distância, aproximar-se de seus estudantes, seja por meio de orientações individuais, pela solicitação de que dúvidas lhe fossem encaminhadas por escrito, pela mudança de seu tempo de aula etc. Todas

5- No curso *Subjetividade e verdade*, Foucault expressa de maneira mais detida sua insatisfação, mas não sem deixar de sugerir um novo método selvagem, a orientação de trabalhos individuais: "Vocês sabem que aqui é o único estabelecimento público, no sentido estrito, que existe na França, já que todo mundo pode vir, sem formalidade de inscrição, sem critério de nível ou o que quer que seja. Fala-se para todo o mundo. Falar para todo o mundo não é cômodo, apresenta muitos problemas, implica todo um trabalho de ajustamento incerto a um público com fronteiras imprecisas, de modo que acontece resumir-lhes depressa demais um trabalho relativamente detalhado que foi feito. Também [me] acontece, e é o que vou fazer novamente desta vez, dar uma espécie de programa eventual para um trabalho possível, admitindo que no fim das contas alguns entre vocês estão a fim de receber incitações para um trabalho eventual" (Foucault, 2016, p. 36, nota de rodapé).

essas mudanças são acompanhadas de modificações sensíveis em seu próprio curso, nos métodos de endereçamento às fontes sobretudo, afora tentativas de modificar o modo expositivo por ele adotado. “Métodos selvagens”, utilizados para dizimar a concepção do ensino como algo indissociável de uma instrução pública e preocupados em permitir o surgimento de uma filosofia outra. Assumir esse papel de filósofo, contudo, implica assumir um risco. Se o filósofo se define por uma partilha que o isola, conforme insistiu Foucault (2011), a construção de uma proximidade para com seus ouvintes demonstra ser algo impossível, uma vez que apenas na distância o trabalho da problematização parece ser viável. Isolado, nada resta senão lidar com a impossibilidade de ouvir qualquer resposta possível aos questionamentos partilhados. Isso não o impediu de continuar buscando reformular esse espaço de partilha, por meio de certas modificações metodológicas, como se apenas nesse processo fosse possível promover suas problematizações.

No ano em que optou por adotar alguns “métodos selvagens”, a fim de tensionar o caráter de instrução pública que dominava o *Collège de France* e promover uma partilha outra de suas problematizações, Foucault iniciou seu curso esbravejando:

Eu gostaria que ficasse um pouquinho claro o que se passa aqui, nestes cursos. Vocês sabem que a instituição onde estão, e onde eu estou, não é exatamente uma instituição de ensino. Enfim, seja qual tenha sido o significado que quiseram dar-lhe quando foi criado faz muito tempo, atualmente o *Collège de France* funciona essencialmente como uma espécie de organismo de pesquisa: é-se pago para fazer pesquisa. E eu acho que a atividade de ensino, no limite, não teria sentido se não lhe déssemos, ou se não lhe atribuíssemos, em todo o caso, o significado que aqui vai, ou pelo menos que sugiro: já que se é pago para fazer pesquisa, o que pode controlar a pesquisa que se faz? De que maneira se pode manter a par aqueles que podem se interessar por ela e aqueles que têm alguns motivos de estar ligados a essa pesquisa? Como é que se pode fazer, senão finalmente pelo ensino, isto é, pela declaração pública, a prestação de contas públicas, e relativamente regular, do trabalho que se está fazendo? Portanto, não considero estas reuniões de quarta-feira como atividades de ensino, mas antes como espécies de prestação de contas públicas de um trabalho que, por outro lado, deixam-me fazer quase como eu quero. (Foucault, 2005, p. 3-4).

Esse trabalho público de prestação de contas, importante na medida em que lhe fornecia uma certa liberdade de pensamento, apresentava-se então como algo indissociável de certa forma de controle sobre a circulação do saber oriunda de sua pesquisa. Por um lado, tal controle possibilitava que esse saber chegasse ao maior número de pessoas possíveis, algumas das quais realmente interessadas nesses exercícios filosóficos propostos por Foucault; por outro, tal controle conferia às exposições públicas certo caráter ritualístico, aquele círculo de atenção e silêncio pontuado pelo pensador em sua aula inaugural (Foucault, 2006a), que impedia uma apropriação interessada das análises e ferramentas conceituais forjadas por Foucault. Insatisfeito com essa partilha, o autor de *Vigiar e punir* passou, a partir de 1976, não apenas a questionar os rituais típicos daquela instituição, mas também a buscar operar sutis mudanças que possibilitassem uma outra circulação de suas problematizações. A primeira mudança mais significativa, acompanhando sua opção por modificar o horário de sua aula, ocorreu com o abandono da forma-seminário por ele adotada quando de seu ingresso no *Collège de France*.



Naquela entrevista na qual Foucault admitiu não se considerar um bom professor, o pensador insistiu sobre a predominância de dois modelos expositivos que dominavam o debate sobre o método de ensino mais adequado tanto na França quanto nos Estados Unidos, quais sejam: o seminário e a conferência. Em linhas gerais, ponderava Foucault, vigorava uma certa compreensão de que enquanto as conferências impediriam qualquer possibilidade de diálogo, lançando o foco única e exclusivamente no expositor, os seminários, em tese, possibilitariam uma troca entre expositor e estudante. Se indispondo com essa leitura, Foucault lançou uma série de indagações ao seu entrevistador:

Mas o senhor não acha que um professor que se responsabiliza por estudantes no início do ano, que os faz trabalhar em pequenos grupos, os convida a entrar em seu próprio trabalho, divide com eles suas questões e seus métodos, o senhor não acha que, em uma tal fórmula, os estudantes ficam ainda mais deformados no final do seminário do que se eles tivessem seguido uma série de conferências? Não irão eles considerar como adquirido, natural, evidente e absolutamente verdadeiro o que, afinal de contas, não é senão o código, a grade de seu professor? Não correm eles o risco de que o professor lhes imponha suas ideias de maneira muito mais insidiosa? (Foucault, 2010a, p. 22).

Dentro da forma-seminário, depararíamos com um jogo no qual, em tese, os participantes pareceriam gozar de uma maior liberdade de pensamento, uma vez que poderiam debater e realizar seus trabalhos de modo dialógico. Entretanto, confiando no prognóstico foucaultiano, esse modelo apenas os conformaria a uma grade exterior de pensamento, tornando-os reféns de um modo de se conduzir metodologicamente que apenas replicaria aquele de seu professor. À época, Foucault pareceu se inclinar para a forma-conferência, sobretudo devido a uma espécie de “honestidade bruta” (Foucault, 2010a, p. 22) da qual seria portadora. Essa honestidade bruta conferiria um caráter mais experimental à exposição, aproximando-a de uma certa artesanaria:

Quando dou uma conferência um pouco dogmática, sigo para mim mesmo: sou pago para trazer aos estudantes uma certa forma e um certo conteúdo de saber; devo fabricar minha conferência ou curso um pouco como se fabricaria um sapato, nem mais, nem menos [...]. Eu me considero mais como um artesão fabricando um objeto e oferecendo-o à consumação do que um mestre fazendo trabalhar seus escravos. (Foucault, 2010a, p. 23).

Percebemos, assim, a inclinação foucaultiana a um modelo expositivo mais próximo da forma-conferência, um modelo mais focado na artesanaria do expositor e que conferia pouco ou nenhum espaço para o diálogo. Essa distância em relação ao seu público parecia à Foucault algo benfazejo e, de fato, podemos observamos sua influência sobre o modo como o pensador elaborou os seus primeiros cursos ministrados no *Collège de France*. Senellart (2014), ao comentar sobre os primeiros cinco cursos ministrados por Foucault ali, nota que o procedimento de trabalho foucaultiano consistia no atendimento de uma tripla obrigação: (1) o desenvolvimento por etapas de uma problemática liminar; (2) a tentativa, nem sempre bem-sucedida, de coligar essa discussão às lutas políticas imediatas; e, por fim, (3) a preocupação em atender a expectativa de um público. Esse modo de trabalhar

implicava uma preparação prévia, um trabalho de artesanato por parte do pesquisador que, diante de seu público, limitava-se a apresentar o seu trabalho já pronto, ressaltando um aspecto ou outro de seu processo de fabricação. De fato, a forma-conferência parecia mais adequada para essa concepção foucaultiana.

Foucault dedicava um tempo considerável para a escrita de seus cursos, os redigia quase que inteiramente na íntegra e, conforme o avançar da discussão, buscava conferir-lhes outros sentidos nos anos posteriores. Questionando, em 1976, esse seu modo de trabalhar, Foucault (2005) lamentou o fato de suas pesquisas progressas sempre soarem fragmentárias, incapazes de chegar a termo e, por esse motivo, gerar uma sequência lógica na ordem de suas problematizações. Conforme insistem Frederic Gros (2014) e Carlos Noguera-Ramirez (2009), sabemos que os cursos ministrados por Foucault no *Collège de France* serviam como uma oficina de experimentação, na qual certos conceitos e certas interpretações eram maturadas antes de gerarem as obras maiores do autor. Nesse sentido, os cursos que cobrem o intervalo entre 1972 e 1975 – *Teorias e instituições penais, Os anormais e O poder psiquiátrico* – serviram de base para a elaboração da obra *Vigiar e punir*. E o primeiro curso ministrado naquela instituição, nos anos de 1970-1971, intitulado *A vontade de saber*, mesmo título conferido ao primeiro volume de sua *História da sexualidade* e que lhe serviu de inspiração. Ora, não podemos nos fiar na análise foucaultiana de que seus cursos se apresentavam como algo descontínuo ou inacabado, cuja pesquisa desenvolvida jamais chegava a termo. De fato, como nota Daniel Defert (2000), esse prognóstico apresentado por Foucault no curso *Em defesa da sociedade* não se sustenta, trata-se de um efeito retórico apenas. Um efeito, diga-se, utilizado para promover uma mudança metodológica sem precedentes, na qual o trabalho não deve ser realizado com antecedência, mas sim diante de sua audiência.

Comentando essa mudança, Senellart (2014) identifica algumas modificações importantes. Em primeiro lugar, a coincidência entre aquilo identificado pelo comentador como o tempo da biblioteca e o tempo da exposição. Foucault, abandonando a forma-conferência, prima por realizar sua pesquisa nos arquivos conforme novos problemas vão sendo traçados em sua exposição, aula a aula. Não por outro motivo, volta e meia o pesquisador confere outros sentidos aos seus cursos, como ocorreu em 1978, no curso *Segurança, território, população*. Ali, ao longo de sua exposição, Foucault descobre o conceito de governamentalidade, algo derivado de sua análise do conceito de governo presente nos arquivos dos economistas dos séculos XVII-XVIII. Essa descoberta, por seu turno, modifica toda a organização de seu curso, desviando-o do recorte inicial de seu trabalho.

A segunda mudança metodológica implica a relação do manuscrito com o curso pronunciado. Conforme nota Senellart (2014), com exceção do curso de 1970-1971, o único lido integralmente por Foucault, os manuscritos dos cursos ministrados pelo pensador a partir de 1976 são menos ricos do que as transcrições de suas aulas. Ao longo de sua exposição, Foucault desconsidera partes de seu manuscrito, alonga discussões a partir de documentos que não havia considerado antes e assim por diante. A exposição oral, por conseguinte, torna-se mais relevante que o documento em si. Os cursos ministrados entre 1978 e 1980, por exemplo, apresentam apenas alguns esquemas rascunhados, algumas vezes uma única palavra. Apenas em 1982 Foucault abandona esse modelo, retornando à prática de escrita quase integral de seus cursos. Embora Senellart não busque explicar



os motivos dessa mudança, ao lermos suas intervenções conseguimos depreender que a deterioração do estado de saúde de Foucault assim o exigiu. A partir de 1979, deparamos com diversas situações nas quais o pensador cancela suas aulas ou as encurta, dado o grau de cansaço no qual se encontrava. Podemos inferir que essa situação, infelizmente, levou Foucault a repensar os seus métodos expositivos e a retomar a redação de suas aulas, mas trata-se de uma inferência impossível de ser comprovada.

Outra modificação, notada por Senellart (2014), decorre de sua insistência em levar documentos para apresentação ao seu público. Não são raras as aulas nas quais Foucault dedica um tempo considerável à leitura, quase *pari passu* de documentos que considera importantes. Essa leitura pública, responsável por levar a coincidência entre o tempo da biblioteca e o tempo da exposição às últimas consequências, retornaria o desejo foucaultiano expresso em sua aula inaugural, aquele de proceder com um apagamento de sua própria voz, com o apagamento da voz do professor, ao menos compreendido como aquele responsável por proceder com uma instrução pública qualquer. Todas essas modificações, vaticina Senellart (2014), apontam para um desejo maior, somente, aquele de encurtar a distância em relação ao seu público, compreendendo ser necessário uma relação outra com sua audiência para que seus exercícios filosóficos funcionem, ou seja, enquanto a forma-conferência se demonstrou infrutífera para a promoção de outros modos de pensar e agir, a forma-seminário, embora mais interessante, também parecia não funcionar naquela instituição, daí as contínuas variações de metodologia expositiva perseguidas por Foucault.

Uma outra modificação, não notada por Senellart e a qual gostaríamos de nos referir, decorre da busca por um tempo estendido, uma demora no modo expositivo que, em certa altura, Foucault passa a identificar como um modo de existência que lhe seria próprio.

Devo-lhes desculpas. Imaginava, de maneira um pouco pretensiosa e quimérica, que, se eu me concedesse duas horas para dizer o que queria, não me delongaria mais, pois contaria com bastante tempo. Mas delongar deve ser para mim um modo de existência; por mais que tente, não consigo manter o uso do meu tempo e a cronologia que me fixei. (Foucault, 2006b, p. 185).

Esse modo de existência, efeito das modificações promovidas em 1976, tornar-se-ia uma constante nos cursos proferidos por Foucault no *Collège de France*. Os temas trabalhados acabam sendo alongados, pois sempre um novo documento parece chamar a atenção do pesquisador, e os conceitos abandonados. Ideias previamente delineadas são deixadas de lado, novos rumos são tomados. Por essa razão, algumas aulas se estendem em demasia, outras se encurtam. Esse modo de existência, acreditamos, define a única partilha possível, a partilha de uma vida dedicada ao ato de pesquisar. Uma vida dedicada não só à pesquisa, mas ao questionamento daquilo que somos, daquilo que pensamos. Uma vida, em suma, preocupada não tanto em transmitir saberes prontos, formatados de véspera, mas expressa no desejo contínuo por buscarmos construir um outro espaço de pensamento. Esse modo de existência foucaultiano respondia ao silêncio de seus estudantes com um outro silêncio, vazios deixados em suas pesquisas para que nós, seus leitores-ouvintes, possamos os preencher. Um silêncio cuidadosamente construído, passível de



emergir quando a preocupação com a exposição de temas prontos concede lugar para a exposição do trabalho em andamento, ou seja, quando a preocupação maior de Foucault recai sobre a necessidade de partilhar não os resultados de sua pesquisa, mas o movimento que o faz desistir ou persistir na lida com certa temática. Ao fim, a solidão foucaultiana nos oferece um espaço para ser apropriado, um mapa metodológico para nos orientarmos. A partir desse espaço, podemos construir nossas próprias problematizações.

Na aula do dia 3 de fevereiro de 1982, integrante do curso *A hermenêutica do sujeito*, tal qual em diversos outros momentos, Foucault rompia com o rígido protocolo da instituição, demonstrando seu desconforto e interpelando seus ouvintes:

Bem, tenho sempre em mente que, se vocês eventualmente tiverem questões a propor, seria bom que o fizessem. Como uso duas horas seguidas, o curso que ministro tem um pouco a forma de seminário. Enfim, tento trazer um tipo de material ou fazer certas referências que, de ordinário, mais dificilmente têm lugar em um curso. Gostaria de aproximar um pouco este procedimento do que poderia ser um seminário. Porém, em um seminário isto implica que haja algumas respostas, ou questões, ou questões-respostas. (Foucault, 2006b, p. 231).

A forma-seminário foi aquela adotada por Foucault ao final de sua vida, mas não se tratava de um seminário padrão, uma vez que a interlocução com seu público era rara, quando não impossível. Foucault o sabia, por isso buscava uma aproximação por meio da escrita, aguardando perguntas avidamente. Em raros momentos, Foucault começava uma aula respondendo a perguntas que lhe foram encaminhadas previamente, algumas vezes um ou outro lhe dirigia questionamentos oralmente. Eram perguntas, em linhas gerais, protocolares, sobre o uso do espaço, mudança de horário etc. Algumas vezes, perguntas sobre determinados conceitos ou interpretação. Se houve outra espécie de questionamentos, não foi registrada.

Os “métodos selvagens” almejados por Foucault, entendemos, buscavam apenas colocar em questão essa distância que impedia todo e qualquer diálogo com sua audiência, uma tentativa de romper com o silêncio solene do *Collège de France*. Eram modificações singelas capazes de promover uma modificação sensível do espaço, apta para a promoção de outras escutas, de outros diálogos. Uma mudança de sala, a indicação de que perguntas lhe fossem encaminhadas por escrito e assim por diante. Gestos tão simples, mas que em sua banalidade pareciam destoar da solenidade que cerceava aquela instituição, uma solenidade responsável por impor uma distância entre Foucault e sua audiência. A selvageria, em suma, diz mais respeito ao gesto de afronta a essas solenidades do que propriamente a radicalidade das mudanças pretendidas. Recuperar esse gesto foucaultiano, pensando na singeleza de sua radicalidade, pode nos ajudar, quiçá, a pensar o nosso próprio gesto professoral, as distâncias que irrefletidamente adotamos aqui e acolá com a nossa performance docente. O gesto foucaultiano, em última instância, atualizava uma concepção docente preocupada no fomento de *exercícios filosóficos* capazes de problematizar aquilo que somos (Foucault, 1984), convocando-nos a pensar: qual concepção de docência atualizamos em nossas aulas? Quais as distâncias construídas institucionalmente e como nos relacionamos com elas?



Essas sutis mudanças, ainda, repercutiam no próprio andamento dos cursos ministrados por Foucault: a troca de sala coincidia com uma troca de método expositivo, da forma-conferência para a forma-seminário, e com a tentativa de partilhar com sua audiência o passo a passo de sua pesquisa, buscando fazer coincidir o tempo da biblioteca com o tempo da exposição. Quando mais avançamos nas transcrições de seus cursos, mais percebemos um Foucault interessado não na transmissão de saberes construídos de véspera, mas na partilha de sua arteficialidade, do seu próprio fazer. Em seus cursos, em suma, não interessava discutir interpretações categóricas sobre determinados eventos, mas compartilhar inquietações disparadas quando do encontro com um documento, apontar caminhos possíveis de pensamento e demonstrar, em ato, as aporias levantadas por sua pesquisa em fontes documentais diversas. Conforme notado por Alexandre Freitas (2017), há um caráter erótico nas aulas de Foucault, em sua busca por estabelecer uma proximidade com sua audiência, e que o levava a sempre se exhibir “apaixonadamente em seus enunciados, correndo o risco que poucos professores estão dispostos a correr: demonstrar um fazer e não meramente expor um saber” (Freitas, 2017, p. 75). Obviamente que essa concepção de docência carrega consigo um risco, o risco do isolamento.

Interessado na promoção de *exercícios filosóficos*, na mudança nos modos de pensar e agir de sua audiência, Foucault sabia que a partilha de suas problematizações quiçá não ecoasse tanto quanto o compartilhamento de saberes prontos. Logicamente, no modo como as instituições de ensino foram historicamente concebidas, prenes de silêncios solenes e intenções metafísicas diversas, como aquela voltada para a formação cidadã, a transmissão de saberes que coloca o estudante em uma posição passiva parece soar mais coerente e adequada, quando não algo desejado pelo corpo discente dada a confortável posição passiva que assume nessa configuração. Obviamente que, para o professor-Foucault, não interessa adaptar nossos saberes e nosso fazeres às demandas do tempo presente, mas sim se comprometer com um tempo por vir. Há, sem sombra de dúvida, um caráter extemporâneo em sua concepção de docência. Seus “métodos selvagens”, nesse sentido, trabalham contra a configuração atual da relação pedagógica, sobretudo o seu caráter transmissivo, e a favor de uma relação qualitativamente diferente, tensa na maior parte das vezes.

A solidão e o silêncio se configuram um destino ao perfil docente buscado por Foucault, preocupado não tanto em trabalhar em prol de uma instrução pública, mas sim em partilhar problematizações capazes de tensionar aquilo que somos e pensamos. Ora, essa partilha docente, extemporânea, produz impreterivelmente o nosso silenciamento, acabamos apartados e somos considerados párias, loucos ou, quando muito, poetas de um mundo ainda por ser inventado. Se pudéssemos sintetizar a posição foucaultiana em relação ao ofício docente, assim o faríamos. Se o diálogo simultâneo se demonstra impossível, pois tal partilha implica necessariamente um *delay* (Aquino, 2014), isso não deve nos fazer amainar nosso desejo de produzir outros modos de existência, mais salutares. Sim, nossos esforços talvez soem infrutíferos, desanimadores, mas sem esse silencioso trabalho, qualquer formação se demonstrará parcial e protocolar, trabalhando em prol da produção da cidadania ou outra palavra de ordem qualquer tão pobre de sentido quanto. Cabe a nós criarmos os nossos próprios métodos expositivos, selvagens quiçá, para lidar com essa



solidão, com o silêncio tão caro ao ofício docente, como nos ensinou Foucault e tantos outros docentes engajados na promoção de um espaço outro de problematizações.

Referências

- AQUINO, Júlio Groppa. Diálogos em Delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2017.
- DEFERT, Daniel. Dispositif de Guerre. ZANCARINI, Jean-Claude (org). **Lectures de Michel Foucault: à propos de Il Fault Défendre la Societé**. Paris: ENS, 2000.
- ERIBON, Didier. **Michel Foucault: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. A armadilha de Vincennes. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos VII: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a. p. 184-191.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. Conversação com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 13-26.
- FOUCAULT, Michel. Da arqueologia à dinástica. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 48-60.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 299-306.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FREITAS, Alexandre Simões de. As lições perigosas do professor Foucault. **Bagoas**, Natal, v. 11, n. 16, p. 50-78, 2017.
- GROS, Frédéric. Da superioridade dos cursos. *In*: ARTIÈRES, Philippe *et al.* **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 129-133.
- HAMMARSTRÖM, Göran. Foucault in Uppsala. **Journal of the Australasian Universities Moderna Language Association**, Melbourne, v. 83, p. 87-93, maio 1995.



NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. Foucault professor. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 21, n. 55, p. 131-149, 2009.

SENELLART, Michel. O cachalote e o lagostim. reflexão sobre a redação dos cursos no Collège de France. *In*: ARTIÈRES, Philippe *et al.* **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 121-128.

SOULIÉ, Charles. La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante. *In*: SOULIÉ, Charles (org.). **Un mythe à détruire?** origines et destin du Centre Universitaire Expérimental de Vincennes. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 2012. p. 31-60.

Recebido em: 21.12.2023

Revisado em: 12.03.2024

Aprovado em: 26.03.2024

Editor: Prof. Dr. Fernando L. Cássio

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci é professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), vinculado ao departamento de Filosofia e História da Educação, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e integrante dos grupos CNPq: PHALA - Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais e OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais, da Universidade Estadual de Campinas.