

FOUCAULT PROFESSOR**RAMIREZ, Carlos Ernesto Noguera*** – UFRGS**GT-17: Filosofia da Educação**

Mais de vinte anos depois da sua morte e da publicação de seus últimos livros, a edição de alguns dos cursos que Foucault ministrara no *Collège de France* está produzindo um efeito de atualização do seu pensamento, isto é, além do reavivamento das suas elaborações e da geração de novas discussões, os cursos têm permitido tanto uma releitura e revisão de seus trabalhos quanto o exame de novos problemas e das suas ferramentas conceituais e metodológicas. Mas também poder-se-ia dizer que a publicação dos cursos de Foucault nos tem permitido observar uma face pouco conhecida do pensador e de seu pensamento. Se nos seus livros encontrarmos as “três fases maiores” do filósofo, nomeadas comumente como a face arqueológica, a genealógica e a ética, nos seus cursos é possível observar aquilo que poderíamos chamar de suas “faces menores”, faces intermediárias, transitórias, portanto, pouco definidas, difusas, provisórias. Porém, a riqueza das elaborações do professor Foucault nas suas aulas contrasta com a austeridade da sua produção bibliográfica. Face às análises realizadas, aos documentos nelas empregados, aos conceitos e noções criados, aos exemplos utilizados, às perguntas elaboradas, às precisões metodológicas feitas e aos próprios textos escritos como parte da preparação das aulas, os quatro livros publicados enquanto Foucault foi professor do *Collège de France* (*Vigiar e Punir, História da Sexualidade I, II e III*) constituem apenas breves recortes e deixam fora a multiplicidade, variedade, intensidade e profundidade das elaborações das aulas. É, pois, essa face menor e essa riqueza da sua produção como professor o que pretendo abordar neste texto.

Sua condição de professor tem sido abordada superficialmente e de forma tangencial nas suas biografias¹ e só cobrou alguma importância nas apresentações de seus *courses* recentemente publicados². Resulta evidente, então, que esse tema não tem merecido

* Professor Associado Universidade Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia. Pesquisador Grupo de História da Prática Pedagógica.

¹ Em particular, destaca-se o Capítulo 3, “Militante e professor no Collège de France”, do livro de Didier Eribon: **Michel Foucault 1926-1984**. São Paulo: Companhia das letras, 1990. Também o Capítulo 5, “A restauração do Edito de Nantes”, de seu outro livro: **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

² Sobre esse ponto, vide a “advertência” de François Ewald e Alessandro Fontana na edição dos cursos. Vide também as “situações” dos cursos, em particular, aquela de Frédéric Gros no curso de 1982 sobre a hermenêutica do sujeito.

maior atenção³; pelo contrário, tem sido muito mais importante a opção sexual⁴ de Foucault e suas atitudes políticas, fatos sobre os quais os analistas têm se concentrado e de que jornalistas e militantes tiraram partido, pois nesses pontos as relações saber-poder parecem mais intensas ou visíveis, de qualquer forma, mais “lucrativas”. As atitudes quanto ao ensino e/ou aprendizado, as posições diante da “cátedra”, o trabalho com centenas de estudantes, pesquisadores, colegas e curiosos que assistiam a seus cursos foram menos espetaculares, menos públicos (ou publicizados), menos importantes se comparados com suas entrevistas, suas palestras internacionais, suas viagens. Apesar disso, ou talvez justamente por isso, vou tentar aqui uma aproximação a esse aspecto “menor” da vida de Foucault; vou tentar percorrer essa face “oculta” do pensador, do filósofo, do historiador.

O professor Foucault e seus cursos

Numa entrevista na Universidade de Vermont, nos Estados Unidos, Foucault proclama-se simplesmente como professor: “Não sou um escritor, nem um filósofo, também não uma grande figura da vida intelectual: sou um professor”. No artigo sobre Michel Foucault publicado no *Dictionnaire des philosophes*, assinado por M. Florence, heterônimo do próprio Foucault, fala-se dele simplesmente como “professor do Collège de France (cátedra de história dos sistemas de pensamento)”. Sua vida intelectual esteve muito vinculada às instituições de educação superior e à sua atividade de ensino. Antes de chegar à sua Cátedra no Collège de France, Foucault tinha sido professor em várias universidades: Escola Normal Superior (França), Universidade de Upsala (Suécia), Universidade de Clermont-Ferrand (França), entre outras. Mas sua ocupação nas atividades de ensino não se restringiu às aulas; ele participou ativamente numa alta comissão para a reforma do ensino superior, promovida por Christian Fouchet, ministro da educação do General de Gaulle, em 1965, e na criação do Departamento de Filosofia na Universidade de Vincennes, do qual seria diretor durante 1969, até sua transferência ao Collège de France.⁵

³ Nesse contexto, é preciso destacar a realização do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, onde foram apresentados alguns trabalhos sobre o tema de Foucault professor. No livro *Foucault 80 anos* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006), publicado como parte do evento, destaca-se o trabalho “Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal”, onde o professor Mathieu Potte-Bonneville, do Centre Michel Foucault, se dedica a mostrar, de forma muito instigante, o “mestre” Foucault e suas “lições”.

⁴ Vide: MILLER, James. *The Passion of Michel Foucault*. New York: Anchor Books, 1994.

⁵ Sobre esse aspecto, D. Eribon afirma o seguinte: “Uma coisa é certa: desde o artigo sobre a pesquisa na psicologia, redigido em 1953, até as preocupações quase obsessivas, que teve no fim de sua vida sobre a necessidade de uma reflexão geral sobre o funcionamento da vida cultural, editorial, universitária etc., passando por seus relatórios sobre o funcionamento da Maison de France de Upsala, Foucault não deixou

Porém, seu período mais prolífico como professor foi precisamente aqueles catorze anos (1970-1984) em que esteve no Collège de France e nos quais, excetuando-se o ano 1977 (período do seu ano sabático), ministrou anualmente aulas às quartas-feiras, entre janeiro e março. Com base nas gravações dos áudios e apoiados nos textos escritos por Foucault para cada aula, François Ewald e Alessandro Fontana prepararam a edição desses cursos, tentando realizar a transcrição mais literal possível da palavra pronunciada pelo professor. E este é um aspecto muito importante ao qual devemos prestar atenção quando nos aproximamos desses textos: não se trata de livros; não foram escritos para serem publicados como livros. Trata-se de palestras cujo destino, ainda que tivessem um apoio escrito, era o numeroso auditório que cada quarta-feira lotava a sala da aula para escutar o professor apresentar os desenvolvimentos das suas pesquisas. Nesse sentido, ler seus cursos como livros é reduzir as possibilidades de apreciar a riqueza do trabalho do professor Foucault.

Mas, em que consiste essa riqueza? Na sua possibilidade de observar a oficina do pensamento foucaultiano. Nos livros, não é possível observar esse aspecto, pois eles têm uma formatação específica: trata-se de escritos dirigidos para um público anônimo, mais ou menos especializado, muito amplo, desconhecido em grande parte; além disso, os livros devem manter uma coerência, certa linearidade, eles devem mostrar conclusões, resultados, implicando um trabalho bem delimitado e finalizado. Pelo contrário, as aulas são mais livres; ainda que sejam planejadas, encontramos um Foucault mudando de idéia entre uma e outra aula, anunciando um tema para a aula seguinte que depois não é retomado; várias coisas são abandonadas, esquecidas, e outras, acrescentadas, criadas no próprio (per)curso da aula. Se lermos os cursos levando em conta essa diferenciação, será possível apreciar neles questões como: as estratégias de apresentação dos avanços da pesquisa; alguns conceitos e noções utilizados como ferramentas explicativas ou elaborados no desenvolvimento da pesquisa, mas não retomados nas publicações; assinalamentos ou esboços, rascunhos (às vezes, implícitos) de possíveis problemas para aprofundar, de temáticas para pesquisar.

de interessar-se pela administração da pesquisa e pela organização do ensino. Pois estava persuadido de que a ordem dos discursos, a reflexão filosófica, a prática da pesquisa científica não poderiam ser dissociadas das condições institucionais da sua produção, da sua circulação e da sua transmissão” (Eribon, 1996, p. 125).

As estratégias de apresentação constituem elaborados esquemas didáticos que permitem visibilizar o funcionamento da estratégia metodológica utilizada nas pesquisas. Falo de “esquemas didáticos” em que a estrutura de cada aula é cuidadosamente desenhada em função do problema elegido para apresentar: a entrada, os exemplos, as ênfases, as referências documentais, a seqüência, o percurso não são assuntos improvisados ou deixados ao acaso; eles ocupam um lugar dentro de um esmerado esquema cuja intenção é mostrar, ilustrar, visibilizar, expor. Trata-se de uma composição, de um quadro cujos traços e linhas fundamentais dependem tanto do trabalho da pesquisa quanto dos propósitos didáticos. E é nessa relação, no passo dos problemas, conceitos e noções da pesquisa para o esquema didático, onde é possível a elaboração de novos problemas, conceitos e noções. Assim, a estratégia didática não é só uma simplificação das elaborações da investigação: é um processo de criação de novos problemas, conceitos e noções. É nesse sentido que é possível afirmar que os esquemas didáticos do professor Foucault formam parte das ferramentas metodológicas da pesquisa, ou seja, são momentos da própria pesquisa, e não uma etapa posterior e de ordem diferente. Os esquemas não só permitem mostrar para os outros; também fazem visíveis para o próprio pesquisador problemas, questões, falhas ou potencialidades do trabalho, e isso fica evidente quando o professor Foucault, no ínterim de uma e outra aula, abandona uma linha assinalada, quando “esquece” uma promessa de ampliar algum aspecto, quando, enfim, modifica o percurso, a direção e as ênfases das aulas e até do próprio curso⁶.

A aula do 1º de fevereiro de 1978 é um bom exemplo: nela, o professor Foucault introduz, pela primeira vez, o conceito de “governamentalidade” e afirma que o título mais exato do curso seria “história da governamentalidade”, e não “Seguridade, Território, População”. Essa afirmação mostra como o professor Foucault não tem pronto o “curso”, nem concluída a pesquisa: ela está em andamento através do curso. A publicação dessa aula como texto isolado, descontextualizado em coletâneas de outros textos de diversa natureza (conferências, entrevistas, etc.), ou seja, sua publicação (e leitura) como texto escrito impede observar sua procedência, suas condições de aparição, seu uso no marco da pesquisa desenvolvida por Foucault nesse momento; congela, enfim, o conceito, fazendo

⁶ É o caso dos cursos de 1978, “Seguridade, Território, População” - onde reconhecerá que o título “História da governamentalidade” teria sido melhor - e de seu curso de 1979, intitulado “O Nascimento da Biopolítica” - que, apesar de seu título, vira para a análise do “liberalismo” como prática, como maneira de atuar, abandonando ou, pelo menos, tentando uma aproximação diferente da anunciada com a noção de biopolítica.

invisível seu caráter provisório e sua importância metodológica no movimento da pesquisa e do pensamento.

Priva-se, desse modo, a riqueza do conceito como criação – digamos assim – didática e metodológica. Na aula seguinte, do dia 8 de fevereiro, o professor Foucault mostrará mais amplamente as condições “teóricas”, metodológicas e didáticas que permitiram ou que levaram, na aula anterior, à criação desse esquisito conceito de “governamentalidade”. Para começar, ele coloca uma pergunta a partir da qual articulará sua exposição na perspectiva de possibilitar uma melhor compreensão por parte do auditório do problema trabalhado na pesquisa, mas, ao mesmo tempo, tal pergunta servirá para mostrar as características principais do enfoque metodológico que ele tem utilizado nas suas pesquisas. Pergunta o professor: por que estudar esse domínio em definitivo inconsistente, brumoso, recoberto por uma noção tão problemática e artificial como “governamentalidade”? E, para responder a pergunta, Foucault retomará seu trabalho sobre as disciplinas e mostrará como nele efetuou um triplo deslocamento ou passo do interior para o exterior: 1) passar do ponto de vista interior da instituição (hospital, por exemplo) para o ponto de vista exterior das tecnologias de poder (a ordem psiquiátrica); 2) substituir o ponto de vista interior da função (a função da prisão, por exemplo) pelo ponto de vista exterior das estratégias e táticas (a sociedade disciplinar); 3) do interior de um objeto pré-fabricado (doença mental, delinquência ou sexualidade) para o exterior das tecnologias de poder móveis através das quais se constitui um campo de verdade com objetos de saber (FOUCAULT, 2006).

Para o caso do Estado, Foucault propõe-se, então, a realizar o mesmo deslocamento: sair do interior da instituição (Estado) para o exterior das tecnologias de poder; sair do interior dos discursos estabelecidos (Ciência Política, Sociologia, História) que definem um objeto de saber, “o Estado”, para o exterior das tecnologias de poder através das quais é possível a constituição desse objeto. Realizar esse deslocamento implicou a construção daquela noção “problemática e artificial” (p. 140) que chamou com “o feio nome de *governamentalidade*” (p. 139) e que só utilizou a partir dessa aula, como se houvesse sido construída justamente no momento de preparação da classe. Assim, a estratégia didática para explicar a introdução daquela noção oferece, por sua vez, a possibilidade de perceber tanto a estratégia metodológica utilizada nas suas pesquisas sobre as disciplinas (passar do interior para o exterior) quanto as condições de criação de tal conceito.

Este é só um exemplo entre muitos possíveis de encontrar nos seus cursos e serve para ilustrar aquilo que assinalai acima sobre as possibilidades de ler os cursos não como livros, mas como aulas, isto é, como esquemas didáticos que, por sua vez, funcionam como ferramentas metodológicas da própria pesquisa. Os cursos, diferentemente de seus livros, permitem-nos apreciar o movimento do pensamento, o processo de criação, aquilo que ficou fora deles, a parte menos visível da pesquisa, sua oficina, a cozinha do pensamento. A publicação desses cursos, a diferença das aulas publicadas isoladamente⁷ e de algumas palestras que ampliam alguns aspectos trabalhados nas suas aulas (como aquela de *Omnis e singulatum*) oferecem-nos a possibilidade de seguir o ritmo da pesquisa, sua intensidade, suas hesitações, seus movimentos, suas viradas, enfim, seu caráter provisório, inacabado, sempre possível de revisão, de transformação e até de abandono.

O gesto pedagógico do professor Foucault

Voltemos àquela entrevista na Universidade de Vermont em 1982: ali, Foucault declara que seu papel como professor “consiste em *ensinar* às pessoas que são muito mais livres do que elas se sentem, que as pessoas acreditam como verdade, como evidência, alguns temas que têm sido construídos durante certo momento na história e que essa pretendida evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 1990, p. 143).

Não deixa de ser estranho que um pensador dedicado a mostrar o funcionamento do poder e sua estreita articulação com o saber se proclame professor, figura que “representa” justamente uma das relações em que o poder-saber ocupa o lugar central. Mas não se trata de evitar o poder – como poderíamos viver fora de relações de poder? O problema é como localizar-se, como colocar-se, como posicionar-se nessas relações, pois, se permanentemente nos encontramos no marco de relações de poder, isso não leva a pensar que estejamos presos, submetidos, sem saída. A propósito desse aspecto, Foucault dizia:

“Penso que a partir desse tema geral é preciso ser ao mesmo tempo extremadamente prudente e empírico. Nada prova, por exemplo, que na relação pedagógica – quer dizer, na relação de ensino, essa passagem que vai daquele que sabe mais àquele que sabe menos – a autogestão produza os melhores resultados;

⁷ Como é o caso da conhecida aula de 1º de fevereiro de 1978 (vide: A “Governamentalidade”. In: *Ditos e Escritos IV*, Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003, pp. 281-305).

nada prova, pelo contrário, que isso não paralise as coisas” (FOUCAULT, 2004, p. 223).

Numa outra entrevista pouco antes de morrer, Foucault voltava ao mesmo tema ao rejeitar a desqualificação das práticas pedagógicas por seu caráter de práticas de saber-poder:

“Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 284).

Aqui está, nessa última frase, no meu modo de ver, a chave última que o professor Foucault nos deixou para pensar sua forma de praticar a pedagogia... Mas poderia também ter dito sua filosofia? Pois, como veremos mais adiante, no seu modo “antigo” de ler os filósofos, o professor Foucault não pôde separar radicalmente pedagogia de filosofia.

Por agora, gostaria de concentrar-me naquele *êthos* (pedagógico? Filosófico?) do qual fala o professor Foucault para colocar o problema das práticas pedagógicas. Segundo essa idéia de *êthos* e práticas, proponho-me a falar das atitudes, dos modos de proceder, e não tanto dos conceitos, das análises teóricas do professor. Com esse propósito, utilizarei uma o conceito de **gesto** para referir-me à forma que assume a gestação de um novo pensamento, o gesto como o acontecimento filosófico. O gesto não é a expressão, não exprime uma forma de pensamento, é a própria colocação em cena de uma nova forma de ser do pensamento. A dúvida metódica é um gesto filosófico, a razão como forma de ser do pensamento; a “crítica da razão” é um outro gesto, a forma de um pensamento que busca estabelecer as condições mesmas do pensamento. Todo gesto implica, assim, uma *categoria*, entendida como uma maneira de proceder no discurso, e uma *atitude*, ou seja, uma forma de estar no mundo. Proceder no discurso não é simplesmente falar, não é dizer qualquer coisa. Agir, operar, atuar no discurso é colocar-se em um lugar, em um horizonte discursivo de onde se fala, por isso, não se diz qualquer coisa, só aquilo que poder ser dito de onde o sujeito está colocado. Seguindo essa direção, utilizarei a noção de *gesto pedagógico* para explorar esse *êthos* ao qual Foucault se referiu naquela entrevista pouco antes de sua morte.

As aulas do professor Foucault sempre estiveram sustentadas num trabalho de pesquisa; tal fato não é uma novidade, pois todos os grandes intelectuais vinculados a instituições universitárias faziam o mesmo. A diferença, a verdadeira novidade, encontra-se no sentido mesmo da pesquisa, na concepção de investigação, e, para o professor Foucault, esta não era, como diria o dicionário, aquele conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário ou artístico. Sua direção não é o conhecimento, mas o pensamento. A didática, as ciências da educação, o currículo, apontam para o conhecimento e atuam sobre um sujeito cognoscitivo. Seu problema é como ensinar o conhecimento, como levar o estudante a ele ou como fazer com que o estudante o construa. A pesquisa parte do conhecimento, do conhecido, mas para questioná-lo, para interrogar o poder que há nele, para indagar como funciona. Sua meta não pode ser estabelecida de antemão; a pesquisa dirigida ao pensamento não pode ter nenhum fim especificado previamente (e, se tem, trata-se só de um assunto formal ou necessário para iniciar, mas não definitivo no percurso), pois pesquisar é ir à busca do desconhecido, do impensado.

Por esse motivo, o professor Foucault abandonou seu projeto de escrita definido ao final de seu primeiro volume da *História da sexualidade*. Foucault havia-se comprometido com a publicação de vários volumes sobre a temática da história da sexualidade. Depois do primeiro tomo, *A vontade de saber*, ele havia anunciado as seguintes obras: *A carne e o corpo*, *A cruzada das crianças*, *A mulher, a mãe e a histérica*, *Os perversos*, *Populações e raças*, *Os prazeres da carne*. Porém, esses projetos nunca conheceram a luz pública; o trabalho de pesquisa tem seus próprios ritmos, os resultados não podem ser fixados de antemão, o caminho não se pode prever. A pesquisa é a busca daquilo que ainda não se conhece e, portanto, é uma busca, de algum modo, cega, sem rumo. Os títulos dos volumes mostravam um rumo definido, algo que já era sabido, que já tinha sido pensado; talvez por isso Foucault se perguntasse na introdução do segundo tomo da *História da sexualidade* se acaso filosofar hoje em dia não era o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento e se não consistia em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o já sabido.

Na pesquisa, o professor ensina, mostra o que ele tem produzido, diz o que seu trabalho lhe permite. Agora, tudo isso não é para que o estudante conheça ou aprenda, pelo

contrário, é apresentado como uma ferramenta para pensar. Pensar não tem que ver com o aprendido, com os conhecimentos. É preciso lembrar que, para Foucault – como para Nietzsche e Deleuze –, pensar não é conhecer; pensar não é fazer uso das faculdades da alma; também não é o resultado da inteligência, da consciência ou da razão. Pensar, no sentido foucaultiano, nietzscheano, deleuziano, não tem que ver com o sujeito cognoscitivo, nem com o sujeito epistêmico, nem com o sujeito psicológico. É possível conhecer sem pensar. O pensamento não é um atributo do sujeito, o pensamento não é interior ao sujeito, é da ordem do fora. Não é o exterior que se opõe ao interior, mas é o fora, que é como a exterioridade da interioridade. Diz Deleuze que “pensar não é algo inato nem adquirido. Não é o exercício inato de uma faculdade, mas também não é um *learning*, que se constitui no mundo exterior... Pensar é virar, dobrar o fora num adentro co-extensivo a ele” (DELEUZE, 1987, p. 152). O sujeito do pensamento, nesse sentido, não tem uma interioridade psicológica oposta a uma exterioridade física; nesse sujeito, a interioridade é uma dobra do fora. Para explicar melhor essa idéia, Deleuze lembra a invocação que Foucault faz de Mendel: ele constituía objetos biológicos, conceitos e métodos inassimiláveis para a biologia de sua época. Essas construções estavam relegadas ao fora do saber e do poder, nas margens, por isso, a ciência não podia reconhecê-las. Enquanto os demais “conheciam”, Mendel pensava.

À pesquisa como categoria do gesto pedagógico do professor Foucault, corresponde uma *atitude* ética: não se trata da moral do professor, das normas que aquele deve seguir como exemplo e modelo de seus alunos. Uma atitude ética é a escolha de uma forma de estar no mundo, de uma forma de morar nele, e se a pesquisa, tal como Foucault a desenvolveu, foi uma tentativa de pensar de um outro modo, sua atitude foi um exercício sobre si mesmo, uma prática de si na perspectiva de sua transformação: a ética como uma estética, constituir-se como uma atitude. E isso foi o que o professor Foucault nos ensinou. Suas aulas nos incitam e nos mostram, sinalizam, indicam (todas estas são formas de “ensinar”) práticas e possibilidades na perspectiva dessa constituição de si. Mas é preciso olhar este assunto mais de perto e mais profundamente.

A prática filosófica como prática pedagógica

Acima mostrei como as estratégias didáticas do professor Foucault funcionavam também como estratégias metodológicas para a pesquisa. Proponho, agora, ler essa

afirmação em uma outra perspectiva: se observamos as aulas e o trabalho de pesquisa vinculado com elas como exercícios, como experiências, como práticas, na medida em que comprometem a própria forma de ver, de dizer, de fazer, de pensar do professor-pesquisador, poder-se-ia dizer que se trata de práticas de si. Ainda que as aulas sejam preparadas para ser apresentadas ante um auditório, os problemas apresentados, os conceitos trabalhados não dependem das características dos sujeitos que escutam nem têm que ver, em princípio, com os interesses, necessidades ou demandas dos assistentes. Eles pertencem à ordem do pensamento, dos interesses, das necessidades, dos desejos do professor. Fica evidente que Foucault não foi um professor “construtivista” e, quiçá melhor, tenha sido um professor “egoísta” ou “egocêntrico”. Na aula de 7 de janeiro de 1976, dizia o seguinte:

Nessa medida, considero-me absolutamente obrigado a dizer-lhes aproximadamente o que eu faço, onde estou, em que direção [...] vai este trabalho; e, na mesma medida, também, considero-os completamente livres para fazer o que vocês queiram com aquilo que eu digo. Trata-se de pistas de pesquisa, idéias, esquemas, linhas de pontos, instrumentos: façam com eles o que quiserem. Em última instância, isso não é de meu interesse, não me concerne. Não me concerne na medida em que não tenho que propor leis para a utilização que vocês lhe dêem. Mas me interessa na medida em que, de uma ou outra maneira, a coisa se engancha, se conecta com aquilo que eu faço (FOUCAULT, 2000,p. 15).

O professor-pesquisador está envolvido no seu trabalho, e suas aulas são a apresentação pública, o informe público sobre aquilo que ele está fazendo. Quem são seus “estudantes”, seu auditório? Que interesses eles têm? O que esperam com as aulas? Esse não é o problema do professor-pesquisador; será talvez o problema do professor construtivista, que tem que pensar seu trabalho em função da aprendizagem dos seus alunos; do professor que deve estabelecer uns objetivos de aprendizagem para cada aula e uns critérios para avaliar sua aquisição; do professor que não pensa em si mesmo (no seu saber, no seu fazer), senão na condição de pensar primeiro nos outros.

A aula como exercício (didático e metodológico) converte-se em prática de si na medida em que permite ao professor-pesquisador trabalhar sobre si mesmo, sobre suas formas de pensar, sobre suas formas de fazer, sobre suas práticas. Mas esse “egoísmo” não exclui a possibilidade de oferecer ferramentas para os outros, só que tal possibilidade, como diria o próprio professor Foucault, só existe na medida em que, de uma ou outra forma, as perguntas de cada um se conectam com aquilo que o professor faz. Eis aqui o ponto chave do

seu gesto pedagógico: aquilo que o professor ensina é sua forma de trabalhar, não o resultado de seu trabalho, mas o seu jeito de fazer, de pesquisar, de pensar, sobretudo, os exercícios que ele faz sobre si mesmo. E aqui o gesto pedagógico confunde-se com o gesto filosófico, pois, para o professor Foucault, a filosofia é praticada “ao modo antigo”. Na sua aula de 6 de janeiro de 1982, introduz a diferenciação entre um modo cartesiano e um modo antigo da filosofia. Na Antigüidade, a questão filosófica de como ter acesso à verdade e a prática da “espiritualidade”, ou seja, as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que vão permitir esse acesso, permaneceram vinculadas, nunca se separaram. Pelo contrário, no chamado momento cartesiano (que não começa exatamente com Descartes, senão muito antes, com a teologia cristã), o filósofo, o sábio ou simplesmente aquele que busca a verdade é capaz de reconhecer, em si mesmo e por simples atos de conhecimento, a verdade e ter acesso a ela sem comprometer a espiritualidade, ou seja, sem se transformar ou se modificar.

Com o momento cartesiano, não desapareceu o modo antigo da filosofia. Diz Foucault que, a partir de Kant e nos filósofos do século XIX (Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Hegel, Marx, Freud), mas também em Heidegger e Husserl, é possível reconhecer um intento de retomar o problema da espiritualidade, isto é, o problema das práticas de si, da transformação do sujeito como condição de acesso à verdade (FOUCAULT, 2002). Assim, a leitura filosófica do professor Foucault é uma leitura ao modo antigo e sua própria filosofia é uma filosofia no sentido antigo, isto é, “um conjunto de práticas, de buscas e experiências que podem ser as purificações, as aceses, as renúncias, as conversões da mirada, as modificações da existência, etc. que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o próprio ser do sujeito, o preço a pagar por ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2002, p. 33).

Neste ponto, uma outra questão aparece: trata-se da estreita relação entre a prática filosófica ao modo antigo e prática pedagógica. Para desenvolver este assunto, nada melhor que citar o belo texto de M. Potte-Boneville (2006) sobre Foucault como um mestre estóico paradoxal. O autor assinala que a forma de ensino, essa prática, esse ato público do professor poder-se-ia assumir como um “franco-falar”, como *parrhesía*: nesse sentido, “ensinar é fazer de modo a permitir ao outro emancipar-se da própria relação de ensino, essa autonomia em face do discurso do mestre, pondo termo à relação pedagógica, relação que ela ao mesmo tempo marca e triunfa” (POTTE-BONEVILLE, 2006, p. 140). Agora,

esse franco-falar pode ser assumido como um exercício de si, como um exercício de transformação, e é essa atitude que chamou aqui de atitude pedagógica do professor Foucault. Sem dúvida, Potte-Boneville é quem melhor tem explorado essa atitude, mas alguns estudos recentes⁸ estão seguindo essa mesma direção, utilizando, para isso, o *Curso de 1982* (a Hermenêutica do Sujeito).

Ainda que o problema que aqui me interessa trabalhar não sejam seus discursos, mas suas práticas, uma olhada em suas últimas elaborações pode ajudar na compreensão do gesto pedagógico do professor Foucault. A hipótese poderia ser a seguinte: o cuidado de si precisa de uma ação pedagógica ou, em termos mais específicos, é uma ação pedagógica. Nesse sentido, por pedagogia é preciso entender aquele conjunto de saberes, técnicas, práticas e experiências dirigidas à constituição de si. Não são só as prescrições, os saberes elaborados, as técnicas preestabelecidas: trata-se também de experiências inéditas, particulares, singulares, de apropriações cuja condição é a existência de um outro (mestre, médico, preceptor, amigo). Foucault assinala que, no *Alcíbiades* – ponto de partida para o estudo do cuidado de si –, aparecem três questões centrais relacionadas com o cuidado de si mesmo: a política, a pedagogia e o autoconhecimento; porém, as questões relativas à pedagogia parecem-me as mais fundamentais por constituírem as próprias condições de possibilidade do cuidado de si e por terem conexões diretas com a política e com o autoconhecimento.

O cuidado de si impunha-se em razão de falhas na pedagogia, as quais se tratavam de completar ou substituir, sempre como função de dar uma formação. Poderíamos dizer que, enquanto o cuidado de si buscava a formação, pretendia substituir uma pedagogia que apresentava dificuldades. Para substituí-la, deveria assumir três funções particulares: a) uma função crítica cujo trabalho deveria orientar-se a *desaprender* como possibilidade de “desfazer-nos de todos os maus hábitos, de todas as opiniões falsas que podemos receber da multidão ou dos maus mestres, como também dos parentes e próximos” (FOUCAULT, 2002, p. 470); b) uma função de luta, concebida como um combate permanente, pois a idéia de formação não estava em função do porvir, tratava-se da questão da luta permanente que o indivíduo deveria enfrentar ao longo de sua vida; c) uma função curativa e terapêutica

⁸ Vide: KOHAN, W.; GONDRA, J. Orgs. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006; ZULUAGA, Olga Lucía, et. al. **Foucault, la pedagogía y la educación**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, GHPP, 2005

que, ainda que mais próxima do modelo médico, levava a um conjunto de operações que o indivíduo deveria fazer com ele mesmo para curar as “doenças da alma”. Nesse sentido, Foucault retoma as metáforas gregas do papel da filosofia como medicina da alma, o que, por extensão, poderíamos trazer para a pedagogia.

Num segundo lugar, quando Foucault anota “que a relação com si mesmo será sempre considerada como devendo apoiar-se na relação com um mestre, um diretor ou, em todo caso, com um outro” (Ib., p. 471), está se referindo a uma relação pedagógica, porém, antes de consolidar uma dependência, tal relação procura uma independência cada vez mais marcada. Constituir-se é, em alguma medida, destituir-se, e para isso precisa-se de outro: “Sêneca dizia que ninguém é tão forte para se livrar por si mesmo do estado de *stultitia* no qual se encontra: É preciso que se lhe estenda a mão e que se puxe para fora” (Ibidem).

Uma terceira questão que ratifica a pertinência da pedagogia em relação ao cuidado de si tem que ver com o termo *áskesis*, relativo à idéia de exercitar-nos, de aprender, e para isso precisarmos de “discursos”, entendidos como discursos verdadeiros e discursos racionais. Mas tais discursos não são, de forma alguma, uma decifração de nossos pensamentos, de nossas representações, de nossos desejos. Trata-se de discursos que têm que ver com nossa relação com o mundo, com nosso lugar na ordem da natureza; em particular, referem-se a discursos úteis em alguns momentos da existência, discursos que é preciso ter à mão, que estejam à nossa disposição em nós. Agora, para dispor desses discursos, requeremos um ensinamento, uma leitura, um conselho, fato que assinala seu caráter pedagógico e que Foucault apresenta como uma série de questões técnicas sobre os métodos de sua apropriação, onde a memória tem um lugar significativo: o discípulo deve primeiro calar-se, deve colocar-se à disposição para atender e reter o que se diz; também é preciso escrever, e trata-se principalmente de uma escrita pessoal, de notas sobre as leituras, conversas e reflexões que fazemos com nós mesmos.

Essa leitura do professor Foucault é, por sua vez, seu próprio ensino, seus próprios ensinamentos. Aquilo que ensina o professor é aquilo que ele faz, e, nesse sentido, seu gesto pedagógico-filosófico é um *êthos*, como assinalava na sua última entrevista. Seu interesse não é orientar o trabalho do outro para uma verdade ou para um conhecimento, é somente mostrar para que cada qual faça o que puder, mas em ressonância com o trabalho que o professor apresenta, em relação com o ensino, com os ensinamentos que, por sua vez, se

referem à própria prática de si do professor: fazer para que outros façam; desenvolver “exercícios espirituais”⁹ para que outros possam desenvolver os seus.

Utilizando um conceito de Deleuze, poder-se-ia dizer que as aulas foram para o professor Foucault o seu intercessor, ou seja, aquele espaço para a criação de conceitos, de pensamento, um espaço para pôr em cena idéias, “publicá-las”, expô-las diante de um auditório. Não era preciso que o auditório fosse muito ativo, que fizesse muitas perguntas ou que opinasse: bastava que estivesse ali, escutando, presenciando, olhando e até perguntando, interrogando em algumas oportunidades. O professor Foucault sabia que as dezenas de assistentes que lotavam a sala onde ele falava (e outras onde se reproduzia a aula através de falantes) esperavam alguma coisa dele, precisavam de algo, levavam suas próprias perguntas, suas inquietações, seus interesses. E isso bastava para se constituírem em intercessores. Por isso a aula era uma espécie de acontecimento e por isso Foucault dedicava parte significativa de seu tempo de pesquisa para a preparação das aulas, como ele mesmo reconhece no início de seu curso de 1976.

Para fechar este texto, gostaria de retomar as palavras do professor Jorge Larrosa, pois o gesto pedagógico de Foucault parece subtrair a pedagogia do lugar em que a colocaram as pretensões científicas do final do século XIX e inícios do século XX. Larrosa lembra-nos de que o “campo pedagógico” está apressado em algumas inércias:

A primeira é sua forte dependência de um modo de pensamento antropológico ou, dito de outro modo, da crença arraigada que é uma «idéia de homem» e um projeto de «realização humana» aquilo que fundamenta a compreensão de idéia de educação e o desenho das práticas educativas. A segunda é a ocultação da pedagogia mesma como uma operação constitutiva, em rigor, produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras *mediadoras* onde se dispõem os *recursos* para o *desenvolvimento* dos indivíduos. Essas inércias, em definitivo, nas quais fica sistematicamente elidido o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos, neste caso dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si. (LARROSA, 1995, p. 261).

Talvez tenha sido esse modo cartesiano e o seu gesto pedagógico correspondente, a didática comeniana (ou disciplinar), com suas posteriores – a partir do final do século XIX

⁹ Pierre Hadot, a partir de quem Foucault elaborou seu conceito de “espiritualidade”, define os “exercícios espirituais” como “práticas que podiam ser de ordem física, como o regime alimentário, ou discursiva, como o diálogo e a meditação, ou intuitiva, como a contemplação, mas que estão todas destinadas a operar uma modificação e uma transformação no sujeito que pratica” (Hadot, 1998, p. 15).

– tentativas de cientificação da pedagogia, os responsáveis por essas inércias. Mas, como dizia anteriormente, nesses gestos maiores, nos seus interstícios, surgem gestos menores cuja via transita para outros limiares: já não epistemológicos, mas políticos, éticos ou estéticos. É esse o caso do gesto pedagógico-filosófico do professor Foucault.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Barcelona: Paidós Estudio, 1987.
- ERIBON, Didier. **Michel Foucault 1926-1984**. São Paulo: Companhia das letras, 1990
- _____. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Editorial Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1990.
- _____. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000
- _____. Política e Ética: uma entrevista. In: **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **La Hermenéutica del Sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- _____. **Seguridad, Territorio, Población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- _____. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GROS, Frédéric. Situación del curso. In: FOUCAULT, M. **La Hermenéutica del Sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 479-516.
- HADOT, Pierre. **¿Qué es la filosofía antigua?** México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- LARROSA, Jorge. Tecnologías del yo y educación. In: Larrosa, Jorge. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995, pp. 257-329.
- MILLER, James. **The Passion of Michel Foucault**. New York: Anchor Books, 1994
- POTTE-BONEVILLE, Mathieu. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 129-1150.