

NATUREZA INFANTIL E GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL

Dora Marín
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A governamentalidade como grade metodológica é um conceito desenvolvido por Foucault em seus estudos sobre os dispositivos de poder e, em particular, na história que traça das tecnologias de poder e da racionalidade governamental nas sociedades ocidentais nos quatro últimos séculos. Esse conceito é usado neste artigo para desenvolver a discussão acerca das condições que tornaram possível a emergência, na Modernidade, de uma forma de pensar o sujeito infantil e a constituição da sua educação como estratégia de governo. Estratégia que encontra no desejo e interesse individual, no amor próprio, no reconhecimento e respeito de uma natureza particular das crianças, as ferramentas com as quais “governar menos para governar mais”.

Palavras-chave: Modernidade, governamentalidade liberal, discurso pedagógico, natureza infantil

CHILDHOOD NATURE AND LIBERAL GOVERNMENTALITY

Abstract

Governmentality as a methodological grid is a concept developed by Foucault in his studies on the devices of power and, in particular, in the history that traces technologies of power and governmental reasoning in Western societies in the last four centuries. This concept is used in this article to develop the discussion about the conditions that have made possible the emergency, in Modernity, of a way of thinking the infant subject and the constitution of its education as a strategy of government. Strategy which finds in the desire and individual interests, in self love, in recognition and respect of a particular nature of the children, the tools to "govern less in order to govern more".

Keywords: Modernity, liberal governmentality, pedagogical discourse, childhood nature

Alguns conceitos desenvolvidos por Foucault em seus estudos sobre os dispositivos de poder e, em particular, na história que traça das tecnologias de poder¹ e da racionalidade governamental nas sociedades ocidentais nos quatro últimos séculos são ferramentas úteis para pensar a articulação das práticas educativas com os dispositivos de governo da população. A governamentalidade como grade metodológica é um desses conceitos e será a partir dela, através dela que tentarei articular a discussão acerca das condições que tornaram possível a emergência, na Modernidade, de uma forma de pensar o sujeito infantil e a constituição da sua educação como estratégia de governo. Estratégia que encontra no desejo e interesse individual, no amor próprio, no reconhecimento e respeito de uma natureza particular das crianças, as ferramentas com as quais “governar menos para governar mais”.

A governamentalidade como ferramenta de análise genealógica desenha-se claramente nos estudos de Foucault, no seu curso de 1978, quando ele propõe analisar as tecnologias do poder desenvolvidas no Ocidente. Para isso, argumenta que é preciso ajustar o olhar, fazer uma análise que vá além das coisas formadas e das funções formalizadas, numa análise que procure o que nos faz ver determinadas formas e funções. Trata-se, então, de deslocar o ponto de vista do interior para o exterior para olhar como opera o poder. Tal olhar significa sair do estudo das instituições e perguntar pelas tecnologias de poder, sair do estudo das funções para perguntar pelas estratégias e táticas de poder e sair do estudo de objetos de saber pré-fabricados para as tecnologias móveis de poder que permitem a constituição dos campos de verdade com seus objetos de saber (Foucault, 2006b).

Nessa tarefa genealógica, Foucault cria a noção de governamentalidade como ferramenta que lhe permite analisar a tecnologia geral de poder, de governo dos homens, em cujo âmago o Estado moderno se transformou, desenvolveu e funcionou. A governamentalidade seria para o Estado o que as técnicas, as táticas e as estratégias seriam às instituições e suas funções: noções de análise que vão além delas e que permitem enxergá-las como parte dos dispositivos de poder constituídos num momento histórico. Por governamentalidade, como assinala Foucault, podemos entender:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, já há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que induziu, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Finalmente, creio que há de se entender a “governamentalidade” como o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, convertido em Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, se “governamentalizou” pouco a pouco (Foucault, 2006b, p. 136).

A governamentalidade é, principalmente, um processo de governamentalização da instituição que conhecemos como Estado, assim, o Estado propõe-se como o princípio e o âmbito de aplicação de uma racionalidade governamental que se produz e se modifica historicamente. Isso não significa que o Estado tenha nascido da arte de governar, nem que as técnicas de governo dos homens tenham nascido no século XVII ou XVIII, pois, como conjunto de instituições da soberania, o Estado existe desde muito antes, do mesmo modo que as técnicas de governo dos homens são milenares. Porém, a forma de Estado que conhecemos hoje chegou a ser tal na emergência de uma nova tecnologia de poder, no aparecimento de outra tecnologia geral de governo dos homens. Trata-se de essa governamentalidade que emerge no século XVII e transforma-se durante o século XVIII: “Governamentalidade dos políticos que vai dar-nos a polícia, governamentalidade dos economistas que, considero, vai servir de introdução de algumas das linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea (Foucault, 2006b, p. 399).

Considero que a utilização da governamentalidade numa análise dos discursos educativos permite-nos compreender a emergência e a constituição do sujeito infantil moderno e de sua “natureza” particular, no momento em que o ser humano começou a se pensar como espécie e não mais como gênero, na consolidação do pensamento naturalista e liberal e no exercício de um amplo conjunto de práticas disciplinares. Para uma melhor utilização das ferramentas foucaultianas é importante ter presente nessas análises de Foucault o movimento, a ampliação que ele propõe para a noção de governamentalidade, pois não se trata de um conceito fechado, mas de uma ferramenta conceitual para operar sobre um problema. Daí que além das suas elaborações iniciais expressas no seu curso *Securité, Territoire, Population*, nos seus últimos cursos e livros, o filósofo elabore o que ele chama de história do saber sobre a dominação do sujeito, que acontece no contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as referidas a si mesmo. Nesse sentido, ele assinala que talvez tenha insistido demais no tema da tecnologia da dominação e do poder e que, por isso, se interessou, nos últimos anos, “pela interação entre si mesmo e os outros, assim como pelas tecnologias da dominação individual [por essa] história do modo como um indivíduo atua sobre si mesmo, ou seja, pela tecnologia do eu” (Foucault, 1990, p. 49).

Tal deslocamento significa localizar a questão geral da governamentalidade num campo amplo e estratégico de relações de poder – no que têm de móveis, transformáveis, reversíveis –, sem se limitar ao campo político (Foucault, 2002). Dessa maneira, parece que as análises do governo e das práticas de governo não podem

...deixar de passar, teórica e praticamente, pelo elemento do sujeito que se define pela relação de si consigo. O que significa que [...]: relações de poder – governamentalidade – governo de si e dos outros – relação de si consigo mesmo, constituem uma cadeia, uma trama, e que é ali, em torno dessas noções, que devemos poder articular [...] a questão da política e a questão da ética (Foucault, 2002, p. 247).

A ampliação da noção de governamentalidade nos permite pensar que as práticas

educativas e pedagógicas encontram-se vinculadas aos dispositivos de governo das populações, mas também às práticas de governo de si mesmo, daí poder-se-ia dizer que os discursos educativos e pedagógicos produzem e articulam formas políticas e formas éticas de governo.

Exemplos interessantes de estudos segundo estas linhas são os trabalhos de Marcelo Caruso (2005) e Jorge Ramos do Ó (2003), eles analisaram, em Alemanha e Portugal, respectivamente, registros escolares da segunda metade do século XIX e a primeira parte do século XX, para assinalar as práticas de governo que operaram através do discurso pedagógico na Modernidade. Segundo os estudos desses autores e usando a governamentalidade como a lente para olhar as práticas educativas poderia se pensar que com a emergência de noções como liberdade, crescimento, desenvolvimento e interesse nos discursos pedagógicos modernos a educação tornou-se numa estratégia fundamental na constituição e governo ético e político da população.

Governo pelo interesse e interesse pelo governo

Assim surgiu o conceito de interesse, ao quebrarmos como que parte dos degraus da actividade humana e ao negarmos à vivacidade interior, e não seguramente às suas múltiplas formas de manifestação, as suas últimas exteriorizações. Mas o que é então o que se quebrou e se negou? É a acção e o que imediatamente a ela conduz – o *desejo*. Por isso mesmo também o desejo juntamente com o interesse têm de representar a totalidade de uma emoção humana manifesta (Herbart, 2003, p. 68).

A intensidade e importância que alcançaram, nos discursos pedagógicos atuais, noções como: desenvolvimento, crescimento, interesse, experiência e aprendizagem nos falam de uma “natureza infantil”, de uma condição própria das crianças que reconhecemos e atribuímos a meninos e meninas e que parece ter-se produzido no pensamento moderno, no entrecruzamento de discursos liberais, naturalistas e disciplinares.

“Desenvolvimento” e “crescimento” aparecem com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças quanto os resultados e avaliações dos próprios processos escolares. Essas noções não só marcam e reforçam a condição de minoria e de “estado” em potência de certas “faculdades” e “disposições” nas crianças, como também desenharam e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear. Desse modo, o reconhecimento de uma forma de “imaturidade” mental e física na infância é o assinalamento de um “estado” de subdesenvolvimento e a fixação de uma forma de distribuição e organização etária da vida.

O par “desenvolvimento – crescimento” serve para explicar o comportamento “natural” e “normal” dos indivíduos da espécie humana; com ele, inscreve-se a vida do sujeito humano na naturalidade de um processo, de uma ação ou de um efeito de “se” desenvolver para produzir ou aumentar uma capacidade ou uma potência presente como

germe na criança. Trata-se não só do crescimento das “dimensões” físicas (como organismo vivo), mas do aumento das “dimensões” daquelas disposições naturais (espirituais, morais, psicológicas, sociais, etc.) que possui o indivíduo da espécie humana; o fato de considerar que o sujeito por si mesmo não consegue desenvolver as suas potências e que também não são suficientes os cuidados físicos (de proteção e alimentação, por exemplo) usa-se como argumento para assinalar a necessidade e importância do processo educativo.

Pensar e entender o indivíduo humano como parte de uma “espécie” significou repartir a vida de modo bem mais detalhado do que a clássica compreensão do ciclo, aquela que unificava sob o conceito de idades da vida “o fluxo inevitável do nascimento – crescimento – reprodução – morte” (Gondra; Garcia, 2004, p. 82). O reconhecimento da infância como uma fase da vida foi também a construção de uma suposta homogeneidade nas experiências das crianças e a produção de um conjunto de noções dominantes para modelar e regular, de forma permanente e contínua, nosso olhar e nossas práticas adultas com aqueles sujeitos infantis.

Em tal sentido é que vemos argumentar nos discursos educativos, com muita frequência e de distintas formas, a necessidade de dispor as condições necessárias para que aconteça o “crescimento” e “desenvolvimento” natural das crianças:

Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. [...] O desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola. [...] a educação como um processo amplo, [...] visa ao pleno desenvolvimento do educando (Brasil. Ministério da Educação, 2004, p. 11).

Do lado daquela natureza infantil a ser cuidada, ajudada e protegida, assinala-se o processo educativo – o ensino, a instrução, a formação, a disciplina, o governo pedagógico – para garantir o desenvolvimento e/ou a superação das condições naturais das crianças. Diante do reconhecimento de uma natureza presente na criança, aquela que no mesmo momento a coloca como parte do coletivo “infância” e a marca como sujeito particular, surgiram diferentes tentativas para definir e descrever a natureza infantil e o que há nas crianças que serve de “matéria-prima” do processo educativo: trate-se de potências, instintos, paixões, engenhos, inclinações, disposições, capacidades, vontade, temperamento, tendências, necessidades, interesses e/ou desejos, esse algo parece constituir as “disposições primitivas” de Rousseau (1984), os “germens de humanidade” de Kant (2003), as “realidades psíquicas” de Herbart (1936; 2003), os “elementos da vida mental” de Claparède (2007), etc. Qualquer que seja o nome que se dê para os constituintes da natureza infantil, ela é reconhecida e aceita como elemento central de todo processo educativo; portanto, conseguir o seu desenvolvimento aparece como tarefa obrigatória das práticas pedagógicas, segundo assinalam as discussões educativas.

A forma como se pensou e definiu a natureza infantil esteve marcada pelas ênfases filosófica ou biológica nas quais estiveram vinculados os pensadores que, entre o

século XIX e XX, se ocuparam desse assunto. Os inscritos na tradição pedagógica germânica apresentaram discussões educativas com ênfase filosófica, e suas análises orientaram-se ao reconhecimento dos elementos naturais como formas de um “ser” que possibilitariam atingir um “dever ser” do homem ou da humanidade, questão que permitiu, por exemplo, o desenvolvimento do conceito de *bildung* como formação ou autoformação do sujeito dentro daquela tradição. As discussões de Herbart (1936; 2003) e Fröebel (2001) encontram-se inscritas nessa linha e, como veremos com relação ao pensamento de Herbart, elas têm forte eco kantiano.

Por sua parte, os pensadores destacados, inscritos na tradição francófona, apresentaram análises com ênfase no saber científico derivado da biologia e da psicologia. Eles propuseram reconhecer na atividade mental o princípio central que orientava as práticas pedagógicas, o que significava que o processo educativo devia orientar-se imitando o comportamento da natureza; é claro que nessa tradição se encontram pedagogos que se serviram dos pressupostos educativos de Rousseau (1984) e dos desenvolvimentos da biologia e da psicologia moderna: Claparède, Decroly, Freinet e Ferrière poderiam se destacar nesse grupo. Todavia, é preciso reconhecer que, na tradição germânica, alguns pedagogos com formação psicológica desenvolveram essa linha de pensamento e participaram do que conhecemos hoje como movimento da “Escola Nova”, “Educação Nova” ou “Escola Ativa”.²

Contudo, e apesar da diferença de ênfases que as discussões educativas tiveram naquele tempo, parece-me possível identificar noções comuns que se tornaram centrais no momento de pensar as práticas educativas orientadas pela natureza infantil: “interesse”, “experiência” e “aprendizagem” desenham-se como aquelas expressões que, nos discursos pedagógicos, manifestam a confiança nas possibilidades e alcances das condições naturais presentes nas crianças. Ainda assim, parece que é o “interesse” a noção que expressa mais claramente o atravessamento e articulação no pensamento educativo dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares.

A definição e interpretação que teve aquela noção no final do século XVIII e nos inícios do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governo próprias da racionalidade governamental liberal. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecer e desenvolver o “interesse” natural das crianças se tornou um assunto chave das discussões pedagógicas, nas análises econômicas e políticas, o “interesse” se constituiu na noção que englobava o intercâmbio e a utilidade – os dois pontos de âncora da razão governamental liberal (Foucault, 2007). Em outras palavras, poderíamos pensar que, no seio da matriz filosófica da Modernidade Liberal, o “interesse” vai-se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governo; tal relação é a que tentarei caracterizar na continuação.

Interesse, natureza infantil e governamentalidade liberal

O interesse como objeto de análise nas discussões educativas e como elemento chave nas práticas pedagógicas foi assinalado e reconhecido na primeira década do

século XIX pelo pedagogo alemão Johann Friederich Herbart. Segundo Hernández (1946), ainda que a noção que expressa o termo “interesse” pareça estar presente nas discussões pedagógicas prévias aos desenvolvimentos de Herbart: nas “afeições” de Quintilianus, na figura da “experiência” de Vives e Comenius; na “intuição” de Rousseau; nas “disposições” de Huarte de San Juan³ e na “intuição e experiência” de Locke, a noção, como ela é entendida no século XIX, só se tornou elemento central nas análises pedagógicas de Herbart.

Dois são os fundamentos das discussões de Herbart que o levaram a colocar o interesse no centro do processo educativo: por um lado, uma “psicologia”, diferente da clássica psicologia das faculdades da alma, uma física do mundo da psique (constituído por um conjunto de “representações” que, na sua estática e dinâmica, permitem perceber ao homem no seu ser)²; por outro lado, uma “filosofia prática” ou “ética”, ciência da moralidade que é considerada o fim básico de toda educação e que permite reconhecer ao homem no seu dever ser³. Dessa forma, à Pedagogia como ciência corresponde reconhecer tanto o “ser” – a realidade psíquica da criança – quanto o “dever ser do homem” – a representação estética do mundo – para traçar o itinerário da educação e conseguir, através dela, a virtude (força moral) do sujeito, fim necessário e geral de toda educação.

Três são os meios que permitem atingir a educação como fim: governo⁴, instrução e disciplina (chamada de cultura moral ou educação)⁵. O “governo”, que é a disciplina exterior, sustenta-se nos meios formais da educação que agem imediatamente no espírito; trata-se do conjunto de ordens, imposições, persuasões e hábitos. A “instrução” atinge o eixo intelectual, consiste no processo de acumulação e aquisição de conhecimentos que deve atender à “multiplicidade do interesse” e à fortaleza de caráter da moralidade – os dois fins particulares da educação. A “disciplina” age no eixo estético e moral da educação; consiste na formação moral e cívica e deve garantir a estruturação interna e externa da personalidade e, com isso, a autodisciplina, a ordem interior, em geral, a estrutura interna do caráter e a personalidade (Herbart, 2003).

Dois apontamentos, neste momento, parecem-me importantes: o primeiro é que podemos perceber uma clara diferença entre instrução e educação: a instrução orienta-se à aquisição e acumulação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento da “multiplicidade do interesse” através de quatro níveis formais: clareza, associação, sistema e moral. Já a educação (disciplina ou cultura moral) é o processo de estruturação interna e externa da personalidade, é a formação moral e cívica que se fundamenta em cinco noções práticas: a liberdade interior (pilar axiológico central), perfeição, benevolência, direito e equidade.

Tal distinção entre educação e instrução que também encontramos nas discussões educativas realizadas por Condorcet (2001), para pensar a organização da estrutura educativa francesa, aparece, uma década depois, nas de Herbart (2003). Embora, nos dois casos, a instrução encontre-se orientada à aquisição de conhecimentos, no caso de Condorcet, ela tem como finalidade que o indivíduo forme sua própria opinião a partir dos conhecimentos que vai receber. No entanto, em Herbart, o propósito é que ele desenvolva a multiplicidade do interesse presente nele, a partir da aproximação do conhecimento. Em suma, no século XIX, encontraremos a insistência na distinção entre

instrução e educação: a primeira como processo de aquisição e acumulação de conhecimentos, a segunda como processo de formação moral e cívica, como uma forma de estruturação – interna e externa – da personalidade.

O segundo apontamento, e derivação do anterior, é que começa a configurar-se a compreensão de que o adulto não precisa produzir interesse das crianças nas coisas, pois são as representações e os sentimentos para os quais as crianças têm “capacidade de entendimento” os que podem orientar seu interesse e, portanto, sua educação. O interesse é uma forma de “atividade espiritual” que acontece na criança, e é preciso reconhecê-lo para orientar as decisões pedagógicas dos professores, em particular, no momento da “instrução” (Herbart, 2003). O interesse está na criança, faz parte de sua natureza, de seu aparato psíquico como objeto e como ação.

De forma geral, a pedagogia de Herbart é uma pedagogia do interesse. Trata-se do primeiro desenvolvimento teórico amplo dessa noção no saber pedagógico, e, para compreender como ela se articula nas suas análises, considero que é importante identificar alguns dos argumentos nos quais ele reconhece a existência da “natureza infantil” vinculada a essa noção.

Na primeira parte da *Pedagogia Geral*, o filósofo afirma que “a natureza se estuda melhor na natureza”. Com isso, assinala que as crianças só conseguem chegar ao conhecimento da Natureza humana no contato com outras crianças e que a “experiência” só é possível num tempo diferente do tempo da “instrução”. Na relação com as outras, as crianças adquirem o conhecimento da condição humana, que é um conhecimento distinto daquele a que se pode chegar através da instrução: o primeiro é um conhecimento que vem da experiência; o segundo, da aprendizagem. No tempo da “experiência”, as crianças brincam, agem por si e com outras crianças. No tempo da “aprendizagem”, o professor ocupa-se metodicamente dos estudantes – é o momento do trabalho intelectual, aquele no qual “a criança pode preencher interesses, esse mesmo tempo que levará para que os jogos infantis apareçam fúteis para a própria criança até desaparecerem” (Herbart, 2003, p. 10).

Em outro momento, dir-nos-á Herbart que o professor deve reconhecer as “tendências naturais das crianças para orientar seu governo”. Assim, embora o professor tenha os conhecimentos de Psicologia⁶ (primeira ciência de todo educador), ele precisa da observação atenta e detalhada de cada educando, pois “o indivíduo só pode ser *encontrado*, jamais inferido”⁷ (Herbart, 2003, p. 15). Realizar uma “educação através do ensino” implica, portanto, observar todas e cada uma das crianças para definir as práticas de governo às quais elas vão ser submetidas. O governo das crianças aparece como uma modelagem da energia que mantém na ordem os hábitos e as tendências naturais: trata-se de atribuir firmeza à própria vontade.

Podemos perceber que aquilo que Herbart chama de governo se encontra mais perto do que chamamos hoje de disciplina e que a sua “disciplina” corresponde à formação moral, à *bildung* e ao autogoverno. Porém, o governo é muito mais que uma inibição ou limitação externa, consistindo no domínio externo que leva ao controle das tendências e dos maus hábitos, até conseguir a modelagem da energia para que, depois de um tempo, já não se precise da coação externa e se possam desenvolver a instrução e a disciplina.

A observação dessa natureza infantil aparece como fundamento de um bom

governo da criança. Mesmo assim, parece possível que, num recanto, nas profundezas da alma da criança, lá onde olho do professor não pode chegar e sua ação de governo não pode intervir, habite uma “impetuosidade” à espera da primeira oportunidade para sair e ter êxito, podendo chegar a fundamentar o caráter e os juízos da criança num lugar não-desejável, coisas que, em geral, acontecem “nos anos de liberdade”. Pelo contrário, se a criança consegue transpor, no seu modo de pensar, os modos de pensar que o professor tem quando reprime uma aversão moral, desaprova um prazer ou repudia um excesso, tornará essas aprendizagens em forças que, ao se estimular, produzirão os sentimentos e os princípios da conduta moral que garantam os juízos e caráter moral desejáveis (Herbart, 2003).

Finalmente, parece que compreender as “condições humanas” em relação ao tempo de vida (a idade) é o que está no centro dos argumentos usados por Herbart para pensar como deve se atender à natureza infantil e, a partir dela, como se realiza o processo educativo. Ele reconhece a evidente distância entre criança e adulto: distância que é tão visível quanto impossível conseguir que os adultos desçam ao nível das crianças e se integrem na estreita esfera daquelas “Ignora-se que se exige o que *não deve ser*, algo que a Natureza inevitavelmente *penaliza*, porque está a pretender-se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil” (Herbart, 2003, p. 20).

Tal distância entre adultos e crianças levou os maiores a preparar livros e atividades próprias para as crianças, a evitar-lhes exemplos de corrupção e coisas incompreensíveis para suas mentes e, com isso, a construir um mundo infantil cheio de fantasias e desejos pedagógicos de professores e das experiências e conhecimentos pessoais dos adultos; aquelas experiências e fantasias dos adultos trazem consigo muitos raciocínios morais com os quais se espera formar e preparar as crianças para a vida social. Porém, o mundo infantil construído pelos adultos não reconhece os sentimentos e capacidade de juízo das crianças, que só vêm à tona quando se capta sua atenção e se orienta seu “interesse” para o bem e para o justo (Herbart, 2003).

Sobre tais argumentos, desenvolve Herbart toda a discussão acerca do “governo das crianças” e estabelece a finalidade da educação, que não é outra coisa que a “multiplicidade do interesse”, a “força de caráter da moralidade”. Desse modo, assinala que a tarefa do professor será atender à multiplicidade do interesse expressa na vontade do futuro homem, na totalidade de pretensões que ele, *neste* e com *este* querer, formulara a si mesmo, na força, o desejo natural e a atividade com que este terá de contribuir para as suas pretensões.

Portanto, não está em causa um determinado número de finalidades isoladas (que, de um modo geral, não podemos conhecer de antemão), mas sim a *atividade* do homem em crescimento – o quantum de seu incentivo e dinamismo interiores e directos. Quanto maior for este quantum – *quanto mais pleno, extenso e em si harmónico* –, tanto mais completa e segura será a nossa benevolência (Herbart, 2003, p. 47).

Se, no momento inicial, a educação deve-se orientar ao governo das “tendências naturais das crianças”, no momento seguinte, na instrução, deve dedicar-se ao desenvolvimento da multiplicidade do interesse. O governo é a preparação e disposição da alma e do corpo infantil na ordem necessária para depois desenvolver os interesses com trabalho e formação intelectual.

Governo, instrução e disciplina são essenciais na educação, porém, será no governo que se “conhecem as próprias crianças”, suas tendências, seus impulsos, e a partir deles é possível ocupar-se de sua ordenação e do desenvolvimento de seus interesses. Assim, e embora se argumente que a criança vem ao mundo sem qualquer vontade de tomar decisões – pelo qual seria incapaz de relação moral alguma –, se reconhece na criança uma forma de vontade própria, um “ímpeto selvagem” que pode levá-la de um lado para outro; trata-se de um ímpeto cujo princípio é “a desordem”, o qual precisa ser “conquistado” ou “subjugado” no momento do governo através da ameaça, da vigilância, da autoridade e do amor (Herbart, 2003).

Podemos destacar, acerca das análises de Herbart – sobre o governo como primeiro momento da educação e sobre as tendências naturais como forma particular de entender a natureza infantil –, alguns dos elementos que atravessam o pensamento pedagógico moderno e nos quais há evidências de uma forma de ser da racionalidade governamental liberal. Será preciso lembrar, nesse sentido, a força que o pensamento naturalista tivera no desenvolvimento dos dispositivos de poder da modernidade, pois,

Se vamos um pouco mais longe e retomamos as coisas desde sua origem, veremos que aquilo que caracterizou essa nova arte de governar [aquela dos finais do século XVIII] será mais o naturalismo que o liberalismo, na medida em que, de fato, a liberdade aludida pelos fisiocratas, por Adam Smith, etc., é muito mais a espontaneidade, a mecânica interna e intrínseca dos processos econômicos que uma liberdade jurídica reconhecida como tal aos indivíduos. E, ainda em Kant, que não é tão economista assim – pelo contrário, trata-se mais de um jurista –, temos visto que a garantia da paz perpétua não é o direito, mas a natureza. De fato, o que começa a se deixar ver, em meados do século XVIII, é algo semelhante a um naturalismo governamental. E, ainda assim, considero que se pode falar de liberalismo (Foucault, 2007, p. 81).

Um primeiro elemento entre a racionalidade governamental liberal que parece atravessar o pensamento pedagógico relaciona-se ao “governo pedagógico”, que já mencionara Kant (2003) e que, em Herbart, corresponde a uma forma de governo das tendências naturais infantis, daquela natureza onde se alojam as sementes do ímpeto cego e os desejos rudes da criança, aquela que deve ser observada e governada com pressão constante e tangível para que a criança não oriente sua vontade num sentido contrário ao da sociedade.

Trata-se de um governo que reconhece certa naturalidade dos comportamentos infantis, os quais, ainda que precisem ser “vigiados e controlados” (práticas disciplinares), são atendidos para alcançar o autogoverno do indivíduo. Portanto, tal vigilância e controle, antes que proibir e apagar uma tendência natural, procuram orientá-la e regulá-la para que, quando o indivíduo (já não mais a criança) chegue à

idade da razão, assuma naturalmente seu próprio governo. Desenha-se, desse modo, uma forma de governo que procura garantir, através das práticas educativas, o governo dos indivíduos por eles mesmos e, com isso, a autorregulação da população.

Essa forma de pensar evidencia, por um lado, o desenvolvimento de uma técnica de governo própria da racionalidade liberal através da educação, técnica que se apoia no elemento da “realidade” daquelas potências e tendências naturais das crianças, não para impedi-las, mas para ordená-las, para pô-las em jogo, em relação com outros elementos do “real” (o mundo social), a fim de anular o risco que implica que sua vontade tome um sentido contrário ao da sociedade. Por outro lado, há o desenvolvimento também daquela concepção jurídica de liberdade, segundo a qual todo indivíduo possui, originariamente, por lei, para si, certa liberdade, da qual cederá ou não uma parte determinada para conseguir o exercício de uma série de direitos fundamentais no seio de um grupo social (Foucault, 2007).

Outro elemento aparece quando se percebe a existência do “risco” de que certos indivíduos não consigam o ponto de autogoverno através da educação ou que desenvolvam sua vontade no sentido contrário ao da sociabilidade e da sociedade; esses serão os inadaptados, loucos, dissipadores, os sujeitos que a sociedade deve manter sob tutela permanentemente (Herbart, 2003). Tal situação significa que, para manter a seguridade – característica dos dispositivos de governo liberal⁸ –, é preciso acudir a toda “uma série de técnicas de vigilância, vigilância dos indivíduos, diagnóstico do que eles são, classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc.” (Foucault 2006b, p. 23), de tal modo que todos e cada um sejam governáveis.

Assim, podemos reconhecer no pensamento pedagógico o desenvolvimento da racionalidade das práticas governamentais próprias do Estado de polícia do final do século XVIII, aquela racionalidade que se apoia em dados materiais e naturais e na probabilidade com o fim de maximizar elementos positivos e minimizar os aspectos inconvenientes e de risco, a mesma que trabalha com a organização de elementos polifuncionais e com vistas ao futuro e ao porvir (Foucault, 2006b). Nessa forma de governo, antes que modificar diretamente a natureza infantil, tenta-se impor uma ordem. Não se trata da correção e eliminação de coisas ruins, de visões corruptas ou de uma moral má, mas do exercício de ordenação do círculo de ideias na alma infantil⁹, das disposições naturais que têm maior influência no caráter.

Em outras palavras, trata-se da instalação da estratégia de normalização¹⁰ da definição do que é normal para traçar a curva de normalidade dentro da qual se terão que arbitrar, em cada instante, a liberdade e a seguridade dos indivíduos e do coletivo em torno das noções de risco e perigo. É, portanto, a emergência nos discursos pedagógicos de uma série de noções que começaram também a circular nas discussões econômicas e políticas: caso (individualização do fenômeno coletivo), risco (baseado na análise do coletivo, individualizado para cada caso), perigo (individual, característico do indivíduo) e crise (intensificação circular de um fenômeno), todas elas usadas para explicar o comportamento do indivíduo e da população (Foucault, 2006b).

Desse modo, com o governo das crianças, procura-se impedir prejuízos tanto para a criança quanto para os outros – no presente e no futuro – e, ao mesmo tempo, evitar disputas e ações de disciplinamento permanentes sobre os indivíduos (Herbart, 2003).

Trata-se de toda uma economia de poder que procura, com o trabalho pedagógico no elemento do sujeito (a criança), produzir uma forma de autogoverno e regulação no plano da população. Com isso, podemos reconhecer que a educação é uma estratégia de governo articulada à razão de governo liberal e que, embora ela trabalhe com indivíduos, os indivíduos só são os instrumentos e a condição para realizar o governo da população: “A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população” (Foucault, 2006b, p. 63).

Parece que, através do saber pedagógico que se desenhara entre os séculos XVIII e XIX, podemos enxergar o dispositivo de poder, a física do poder, daquele poder que se pensa e age como ação física na natureza infantil, que se pensa e age como regulação capaz de “se produzir” só através da liberdade de cada um e com apoio nela. Tal forma de pensamento pedagógico, que se propõe no horizonte naturalista e libertário, aparece atravessado e vinculado ao conjunto de estratégias de poder que se definiram e operaram na governamentalidade própria daqueles séculos.

Outro elemento que expressa aquela articulação entre a racionalidade governamental moderna e as discussões educativas que se desenvolveram como seu correlato é o aparecimento das noções de governo e de interesse no saber pedagógico. Sobre a noção de governo, considero que já foram marcados alguns pontos, porém, parece-me necessário assinalar algo mais sobre o interesse, entre outras coisas, porque, em torno dele, veremos desenvolver-se uma série de teorizações que o transformaram em ponto central na hora de definir a natureza infantil, suas características e as práticas educativas para com a infância.

Como já destaquei, para Herbart, depois do governo, a instrução vai cumprir um importante papel ao orientar a vontade na escolha do bem ou do mal, segundo a multiplicidade do interesse presente nas crianças. O interesse por qualquer objeto é algo que pode se inspirar na criança através da instrução, porém, com a instrução (atenção, expectativa, exigência e ação), o objetivo é despertar o interesse, e não produzir sabedoria, pelo menos não uma sabedoria limitada ao que já se sabe, mas sim um saber direcionado a conhecer as possibilidades do próprio interesse.

O interesse é “a ação e o que imediatamente a ela conduz – o *desejo*. Por isso mesmo, o desejo, juntamente com o interesse, tem de representar a totalidade de uma emoção humana manifesta” (Herbart, 2003, p. 68. Desse modo, uma educação que ofereça atenção à multiplicidade do interesse deve procurar que a criança consiga por si mesma distinguir os vários “anseios” pelos objetos e decidir quais deles merecem preferência, estímulo e expressão.

O interesse, que juntamente com o desejo, a vontade e o gosto se opõe à *indiferença*, distingue-se dos três pelo facto de não poder *dispor* do seu objecto, mas de estar dependente dele. É certo que somos interiormente activos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade. [...] O *objecto* do interesse nunca se pode identificar com o que é *desejado*, porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira a algo de *futuro* que ainda não possui. O

interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo facto de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante certa causalidade entre as outras representações (Herbart, 2003, p. 69).

Tem-se aí uma importante relação e diferenciação entre vontade, gosto, desejo e interesse que marca, no seu jogo, o princípio de reconhecimento de uma natureza ativa em cada criança, em cada indivíduo. De tal maneira, traça-se o fato de que a população está constituída de indivíduos perfeitamente diferentes entre si e cujo comportamento, dentro de certos limites, não se pode prever com exatidão, pois cada um deles será sempre a manifestação da vontade e do interesse múltiplo e particular.

Ainda assim, não deixa de ser central aquilo que assinalaram os primeiros teóricos da população do século XVIII, que há ao menos uma invariante pela qual a população tem e só pode ter um único motor de ação: o desejo (Foucault, 2006b). Interesse e desejo são noções que fizeram sua entrada nas discussões educativas e que podemos ver operando nas técnicas de poder e governo desde a Modernidade¹¹ até os dias de hoje. Em particular, assinala Foucault (2006b) que o desejo foi utilizado no desenvolvimento da “direção de consciência” no que se desenvolveu como uma forma de poder pastoral que, entre outras coisas, se vinculou aos processos de individualização de cada criança e de identificação como parte do coletivo infantil.

O desejo aparece como o elemento que vai impulsionar a ação de todos os indivíduos, e diante dele nada se pode fazer: a forma de naturalidade do desejo vai ser característica dos sujeitos na sua particularidade e da população como coletivo. Deixar agir o desejo particular, dentro de determinados limites e em virtude de uma série de relações e conexões que se articulem ao interesse geral da população, é a estratégia de governo que se serve da educação para “instruir” e governar os interesses e desejos múltiplos das crianças.

O desejo é a procura do interesse para o indivíduo. Por outra parte, ainda que ele possa ser enganado por seu desejo no relativo ao interesse pessoal, há algo que não engana: o jogo espontâneo ou, em todo caso, às vezes espontâneo e regulado do desejo permitirá, com efeito, a produção do interesse, algo que é interessante para a própria população. Produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo: isso marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios que se instrumentaram para manuseá-la (Foucault, 2006b, p. 96).

Isso parece indicar que o assunto de governar, não tanto os indivíduos mas a população, significou colocar na base da razão governamental a naturalidade do desejo e da produção espontânea do interesse individual/coletivo. Assim, o assunto deixa de ser aprovar ou desaprovar os desejos de cada indivíduo, dizer “não” ao desejo particular, excluir uma conduta ou outra (formas de operar dos dispositivos de poder soberanos); também não se vai tratar mais de fazer isso procurando-se uma forma de proibir e obrigar o desejo do indivíduo legitimada e fundamentada na mesma vontade

do sujeito (forma de operar dos dispositivos disciplinares). Neste outro dispositivo de poder, trata-se de saber como dizer “sim”, como deixar agir o desejo individual, como estimular a vontade e orientar o desejo individual para constituir-se nos interesses próprios e da população.

Em suma, assistimos, no decorrer do século XIX, à organização de certa forma de governamentalidade na qual se desenvolveu uma estratégia de governo da população que encontra no elemento do indivíduo, do seu desejo, a matéria-prima para constituir os interesses particulares e coletivos. Em tal racionalidade a educação ocupa um lugar estratégico, através do qual se encaminha e organiza os desejos e as vontades dos indivíduos; racionalidade presente nos discursos que configuram o saber pedagógico, desde finais do século XVIII, do qual as discussões de Herbart são, talvez, o melhor exemplo.

Finalmente, no desenvolvimento daquela forma de ser do pensamento moderno e daquela forma de racionalidade governamental, vemos emergir, entre o século XIX e os primórdios do século XX, no saber pedagógico, o conceito de interesse como elemento fundamental que orienta tanto as discussões quanto as experiências educativas que alguns dos pedagogos realizaram. Nesse sentido, podemos perceber algumas diferenças na forma de se pensar o lugar que o interesse ocupa no processo educativo e as formas como ele pode ser encontrado, desenvolvido, estimulado e aproveitado, porém, ele permanece referido e referendo certa natureza infantil, centrando a atenção do processo educativo na criança, no seu desenvolvimento e crescimento, nas suas experiências e aprendizagens.

Notas

¹ Trata-se da “história das correlações e dos sistemas dominantes que fazem com que, numa sociedade dada e para tal ou qual setor específico – pois as coisas nem sempre vão evoluir forçosamente ao mesmo ritmo num ou outro setor, num momento, numa sociedade ou num país determinados –, se introduzam, por exemplo, uma tecnologia de seguridade que faz seus e põe em funcionamento dentro de sua própria tática elementos jurídicos, elementos disciplinares e às vezes chega a multiplicá-los” (Foucault, 2006b, p. 24).

² Esse movimento “psicopedagógico” surgiu nos finais do século XIX. Parece que a primeira contribuição na constituição desse movimento foram as chamadas “escolas novas”, aquelas instituições escolares de vanguarda fundadas e dirigidas por pedagogos como as propostas por Pestalozzi, Herbart, Fröebel etc. Todavia, alguns dos historiadores da pedagogia reconhecem uma das primeiras tentativas desse movimento no russo Tolstoi (1828-1910), que em 1859 abriu na sua chácara de Iásnaia Poliana uma escola para os filhos dos camponeses que moravam lá. Ele afirmava que o melhor método era aquele que necessitava de menos constrição para aprender. Essa espécie de “anarquismo pedagógico” de Tolstoi expressa certa confiança na expansão livre das potencialidades da alma infantil e desconfiança da arrogância autoritária dos adultos. A consolidação desse movimento parece acontecer a partir de 1914, com a Primeira Guerra Mundial, momento em que diversos autores se propõem a revisar os princípios que sustentam os atos pedagógicos e as instituições educativas. Aparecem os intentos para produzir um movimento que fizera da educação uma prática que preparava para a vida real e que se fundava nos interesses reais da criança. Assim, autores como Ovidio Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, entre outros, se assinalam como expoentes desse movimento até a década de 1930. Para ampliar, pode-se conferir Monroe (1970), Messer (1927) e Eby (1976).

³ Huarte de San Juan, médico e filósofo espanhol, escritor do *Examen de ingenios para las ciencias* (1575), que alcançou ampla difusão na Europa. Destaca-se essa obra como uma das precursoras da ciência moderna e, em particular, da psicologia experimental. No texto, o autor propõe um método para o “exame descritivo dos fenômenos psíquicos” com o qual acredita ser possível explicar as diferenças que existem nos homens (Aguado, 1964).

⁴ Será a condução, organização e governo dessa massa complexa de representações o trabalho educativo do professor (Herbart, 2003).

⁵ Cujas análises parecem ter estreita vinculação com as reflexões de Kant e Pestalozzi. Segundo Luzuriaga (2003), Herbart (1776-1841) realizaria o desenvolvimento teórico das propostas da pedagogia kantiana, enquanto que Pestalozzi (1746-1827) teria sido um kantiano espontâneo. Parece que as ideias desenvolvidas por Pestalozzi nos diversos textos que produziu sobre as experiências educativas nas escolas de *Burgdorf* e *Yverdon* marcaram fortemente não só o pensamento de Herbart, mas também a própria tradição pedagógica germânica em diferentes sentidos. Embora esse assunto seja interessante de explorar, em particular para perceber a articulação entre as práticas discursivas de ênfases fortemente filosóficas que suportam a Pedagogia germânica e as experiências práticas que emergiram no âmago desse modo de ser do pensamento pedagógico moderno, ele supera as possibilidades destas análises. Sobre o tema, podem ser ilustrativos o *Antelóquio* e o *prefácio à edição portuguesa* do livro *Pedagogia Geral*, usado neste artigo, de Herbart (2003).

⁶ No que se refere às reflexões de Herbart, mantenho o uso da palavra “governo” conforme a tradução que ao português se fez do texto *Pedagogia Geral*.

⁷ Entendida não como fim, mas como processo de estruturação interna e externa da personalidade, trata-se da formação moral e cívica (Herbart, 2003).

⁸ A Psicologia de Herbart refere-se à ciência que explica, do mesmo jeito que o faria a física com os corpos, a mecânica e a dinâmica das representações na massa perceptiva do indivíduo que determina o seu modo de pensar e, a partir dele, os seus sentimentos, em função dos quais se definem os princípios e formas de conduta (Herbart, 2003).

⁹ A cursiva é minha, para destacar como a ideia de encontrar no indivíduo algo que já está presente nele reforça essa ideia de uma natureza a se descobrir, a se desvendar com a observação atenta do professor.

¹⁰ Com relação aos dispositivos de seguridade, dir-nos-á Foucault que, com a forma de governamentalidade liberal, se desenvolveu uma série de dispositivos de seguridade que produziram uma forma de economia do poder. Graças a esses dispositivos, aconteceria entre os indivíduos e os processos umas formas de autorregulação que deslocaram o controle permanente e direto dos indivíduos para a gestão de “séries abertas [...] que só podem se controlar através do cálculo de probabilidades” (Foucault, 2006, p. 40). Esses dispositivos de seguridade, “sem proibir nem prescrever, e embora eventualmente se sirvam de alguns instrumentos vinculados com a interdição e a prescrição, têm a função essencial de responder a uma realidade de tal forma que a resposta a anule: a anule, a limite, a freie, ou a regule. Essa regulação no elemento da realidade é, considero, o fundamental nos dispositivos da seguridade” (Foucault, 2006b, p. 69).

¹¹ Cabe anotar que a alma da criança não é indiferente no processo educativo, porém, o objetivo daquele primeiro momento de governo é observar as tendências naturais para produzir uma ordenação tal que se garanta o desenvolvimento do processo educativo e se leve ao indivíduo à formação do caráter moral, assunto do nível da sua alma.

¹² Nesse sentido, segundo Foucault (2006a), há uma diferença importante entre o processo de normatização e o de normalização: o primeiro característico dos dispositivos disciplinares, começa com a formulação da norma, depois a observação e classificação estabelecendo o normal e o anormal; já no segundo, característico dos dispositivos de segurança, a partir do observado se estabelece o normal e se cria a norma segundo a qual se realizam as intervenções. Assim, a normatização é um movimento da norma para o normal e a normalização é um movimento do normal para a norma. Deste modo a norma é o “elemento que circula entre o disciplinar e o regulador (que se aplica tanto ao corpo que se quer disciplinar quanto à população que se quer regulamentar)”. “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação”. O poder tomou conta da vida, ou seja, “conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias da disciplina, de um lado, e das tecnologias de regulamentação de outro” (Foucault, 2006a, p. 302).

¹³ Com relação a esse assunto, Foucault, no seu curso *Os anormais* (1974-1975), diz que o fio condutor do exame de consciência nos séculos XVII e XVIII já não é mais a lei ou a sua infração, também não o modelo jurídico proposto pela penitência. A partir desse momento, vai aparecer toda essa dialética do deleite, da morosidade, do prazer, do desejo, que, no final do século XVIII, tomará a forma que se pode reconhecer na pastoral do século XIX e que, segundo a formulação de Alphonse de Liguori, terá quatro momentos: impulso (primeiro pensamento de executar o mal), consentimento, deleite e o último, que pode ser o prazer ou a complacência. O deleite é, em substância, o prazer do presente, o desejo é o prazer olhando para o futuro, e a complacência é o deleite olhando para o passado (Foucault, 2001).

Referências

- AGUADO, E. Antología Doctor Huarte de San Juan 1529?-1588. In: *Breviarios del pensamiento español*. Madrid: Ediciones Fé, 1964.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais*, 2004. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.
- CARUSO, M.. *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- CLAPARÈDE, E. *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva, Ministério de Educación y Ciencia, 2007.
- CONDORCET, M. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata, 2001.
- EBY, F. *História da Educação Moderna: Teoria, organização e práticas educacionais*. Tradução por: Almeida, Maria. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 3. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, M. *Los anormales. Curso em el Collège de France (1974-1975)*. Tradução por: Pons Horacio. México: Fondo de Cultura económica, 2001.
- FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto. Curso em el Collège de France (1981-1982)*. Tradução por: Pons Horacio. México: Fondo de Cultura económica, 2002.
- FOUCAULT, M. *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Tradução por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006a.
- FOUCAULT, M. *Seguridad, Territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Tradução por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b.
- FOUCAULT, M. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Tradução por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FRÖEBEL, F. *A educação do Homem*. Tradução por: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GONDRA, J.; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, mai/jun/jul/ago, p. 69-84, 2004.
- HERBART, F. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura, 1936.
- HERBART, F. *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, Grafica de Coimbra, 2003.
- HERNÁNDEZ, S. *Psicopedagogía del interés: Estudio histórico, crítico, Psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*. México: Unión tipográfica Hispano-americana, 1946.
- KANT, I. *Pedagogía*. Tradução por: Lorenzo Luzuriaga, José Luis Pascual. Madrid: Akal, 2003.
- LUZURIAGA, L. Prólogo. In: Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, p. 7-43, 2003.
- MESSER, A. *Historia de la pedagogía*. Tradução por: Sanchez Sarto Manuel. Barcelona: Labor, 1927.

MONROE, P. *História da Educação*. Tradução por: Becker, Idel., 9a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

Ó, Jorge do. *O governo do si mesmo, Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (Último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

RODRIGUEZ, P. Introdução. In: VIVES, Juan Luís. *Diálogos sobre la educación*. Altaya. Barcelona, 1998.

ROUSSEAU, J. *Emilio o de la Educación*. 9. ed. México: Porrúa, 1984.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: Rago, M.; Orlandi, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-34, 2002.

Correspondência

Dora Marín – Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

E-mail: dora.marin@ufrgs.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
