

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação

Cláudia Ribeiro Calixto

**Querer, obedecer e empreender:  
o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos  
(final do século XVIII e início do século XIX)**

São Paulo  
2013

Cláudia Ribeiro Calixto

**Querer, obedecer e empreender:  
o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos  
(final do século XVIII e início do século XIX)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37  
C154q Calixto, Cláudia Ribeiro  
Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX) / Cláudia Ribeiro Calixto; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo: s.n., 2013.  
144 p.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação 2. Foucault, Michel 3. Empreendedorismo 4. Poder Pastoral  
I. Aquino, Julio Groppa, orient.
-

Nome: CALIXTO, Cláudia Ribeiro

Título: Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Há algo de ébrio nos bons encontros; ébrio não do domínio da identidade, mas da intensidade. Encontros e folhas. Palavras, coisas e pessoas. Espaço-tempo de se defrontar com a vida. Vida que acontece. Lugares passam e ficam. Viver é habitar e desabitar, mas em companhia.

Elisa, Fernando, Flávio, Gisela, Guilherme, Gustavo, Juliana, Julio, Marcelo, Patrícia, Silas. E todos mais. Alquimia e aconchego ao pensamento. Plano de consistência.

Elisa, além de tudo, uma leitura generosa e competente; sempre uma boa conversa.

Ana, Cilene, Cristina, Elaine, Marlene e Patrícia. A distância não esmaece o carinho.

Ana Maria e Janete, apoio e torcida que confortam.

Denise, a torcida também passa pela compreensão.

Marerci, a invenção da amizade aí tem tradução.

Patrícia, parceria em tantos sítios. Impossível sem a presença e o apoio. Generosidade sem tamanho, inteligência, inquietude e afetuosidade.

Flávia e Sônia, conversas sempre implicadas que animam a escrita. Lições de elegância.

Julio, algo de fúria, de ternura, de delicadeza, de beleza e de humor. Gestos de continência, de acolhimento e de provocação ao pensamento. Mestria. A vida extrapola e exuberava.

Iva e Daudi, continência e afeto na vida; acalanto e lições de generosidade.

Edson, a vida não prescinde de habitação.

Lázaro, Hirene, Edi e Iza, porque permanecem.

A todos e cada um, agradeço. Tanto e tanto.

*A vida fora da autografia  
A vida fora da biografia  
A vida fora da caligrafia  
A vida fora da discografia  
A vida fora da etnografia  
A vida fora da fotografia  
A vida fora da geografia  
A vida fora da holografia  
A vida fora da iconografia  
A vida fora da logografia  
A vida fora da monografia  
A vida fora da nomografia  
A vida fora da ortografia  
A vida fora da pornografia  
A vida fora da quirografia  
A vida fora da radiografia  
A vida fora da serigrafia  
A vida fora da telegrafia  
A vida fora da urografia  
A vida fora da videografia  
A vida fora da xilografia  
A vida fora da zoografia  
- a vida inde.*

**ARNALDO ANTUNES**

## Resumo

CALIXTO, Cláudia Ribeiro. **Querer, obedecer e empreender**: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX). 2013.144p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A investigação que embasa a presente tese tem como objetivo analisar a racionalidade pedagógica que sustenta a produção de subjetividades empreendedoras; e como horizonte teórico, algumas noções presentes no pensamento de Michel Foucault, especialmente em seus últimos cursos. A partir das proposições sobre uma pedagogia dita empreendedora, buscou-se compor um quadro das noções ético-políticas aí vigentes, as quais gravitam em torno de noções de felicidade, sucesso, destino, eficiência e produtividade, tomando o indivíduo como capital de si mesmo e sua própria vida como alvo de investimento ininterrupto. Entendendo o empreendedorismo menos como uma plataforma discursiva subserviente às forças ideológicas em voga e mais como uma espécie de poeira do presente, visou-se, por meio de um recuo arqueogenalógico, investigar a modulação do poder pastoral e da governamentalidade neoliberal operada na e pela literatura pedagógica do final do século XVIII e início do XIX. Na qualidade de fontes empíricas, foram selecionados alguns textos de Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Johann Herbart e, em especial, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, obra de Johann Wolfgang von Goethe. Tal escolha deveu-se, sobretudo, ao fato de tais textos serem constantemente referidos como fundadores da educação moderna pela historiografia educacional. No que se refere ao âmbito teórico-metodológico, além de Michel Foucault, a pesquisa teve como intercessores privilegiados Gilles Deleuze, Paul Veyne, Nikolas Rose e Giorgio Agamben, entre outros pensadores alinhados à perspectiva pós-estruturalista. A partir do enfrentamento analítico com as fontes eleitas, pôde-se observar um deslocamento do governo teístico para uma noção de salvação laica ancorada na ideia do homem educado como operador de seu destino. Despontaria aí um sujeito que se imagina construtor de sua própria história e, portanto, capaz de gerir sua vida, por meio de determinadas práticas sobre si mesmo, tais como: voltar o olhar para si, buscando sua motivação e sua verdade supostamente interiores; descobrir e desenvolver seus talentos; aprender a aprender; retirar das experiências com o mundo lições para uma vida bem-sucedida; identificar e aprimorar suas habilidades e aptidões; cuidar da própria saúde, mantendo-se saudável e produtivo; manter-se atualizado etc. Daí o pietismo configurar um capítulo destacado em tal projeto, com vistas à autonomização do homem e, por conseguinte, sua realização na vida mundana. No diagrama que vem produzindo esse *éthos* para o homem contemporâneo, planteiam-se modos de verificação e de subjetivação em que querer, obedecer e empreender constituem um nexos indissociável na forja do governo de si e dos outros.

Palavras-chave: Educação; Empreendedorismo; Michel Foucault; Poder pastoral; Governamentalidade

## Abstract

CALIXTO, Cláudia Ribeiro. **Wanting, obeying and developing: governing oneself and others in pedagogic discourse (end of the 18<sup>th</sup> Century and beginning of the 19<sup>th</sup> Century).** 2013. 144p. Thesis (Doctorate in Education) - Department of Education, University of São Paulo, 2013.

The purpose of the investigation that serves as the basis for this thesis is to analyze the pedagogic rationality that sustains the production of entrepreneurial subjectivities; and as a theoretical horizon, several notions present in the thinking of Michel Foucault, especially in his most recent courses. From the proposals of a pedagogy that is self-declared as entrepreneurial, an attempt was made to put together a set of applicable ethical and political notions, which revolve around notions of happiness, success, destiny, efficiency and productivity, which take on the individual as capital of himself and his own life as the target of uninterrupted investment. Understanding entrepreneurialism less as a platform for discourse that is subservient to the ideological forces of the moment and more of a kind of dust of the present, the aim was to investigate, by means of a geneological regression, the modulation of pastoral power and neoliberal governmentality operated in and by pedagogic literature at the end of the 18<sup>th</sup> Century and beginning of the 19<sup>th</sup> Century. As empirical sources, several texts by Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Johann Herbart and, especially, *Wilhelm Meister's Apprenticeship*, by Johann Wolfgang von Goethe, were selected. This choice was due, above all, to the fact that these texts are constantly referenced as the foundations of modern education by educational historiography. With regards to the theoretical-methodological sphere, besides Michel Foucault, the research features as privileged intercessors Gilles Deleuze, Paul Veyne, Nikolas Rose and Giorgio Agamben, among other thinkers aligned with the post-structuralist perspective. From an analytical confrontation with selected sources, there is a shift from theistic governing to a notion of secular salvation anchored in the idea of the educated man as the operator of his own destiny. This is when a subject is capable of imagining himself as the builder of his own story and thus capable of managing his own life, by means of certain practices involving himself, such as: looking back at himself, searching for his supposedly interior motivation and his truth; discovering and developing his talents; learning to learn; removing lessons for a successful life from experiences with the world; identifying and improving his abilities and skills; looking after his own health, keeping himself healthy and productive; keeping up to date, etc. Thus pietism constitutes a special chapter in this project, with a view to the autonomization of man and, consequently, his realization in everyday life. In the diagram that has been producing this *ethos* for modern man, methods for veridiction and subjection have been sown, in which wanting, obeying and developing constitute an unbreakable nexus of the government of oneself and others.

Keywords: Education; Entrepreneurialism; Michel Foucault; Pastoral power; Governmentality

## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Empreendedorismo e educação: por um diagnóstico possível do presente .....</b>	<b>16</b>
1.1. O empreendedorismo como modo de vida .....	19
1.2. O empreendedorismo e seus contornos .....	23
1.3. Felicidade, salvação e destino .....	30
1.4. Tecnologias supramoleculares da conduta: trabalho, liberdade e liderança.....	33
1.5. O mito do homem que se produz sozinho .....	39
1.6. Pedagogia: um foco, um corte, um problema.....	42
<b>2. História, ficção e genealogia .....</b>	<b>44</b>
2.1. A Era das Revoluções: tempo de misturas .....	51
2.2. Os fundadores da pedagogia contemporânea: cenário de existências .....	54
2.3. O si como problema .....	62
2.4. Wilhelm Meister: <i>não temos nada senão a nós mesmos</i> .....	77
<b>3. Pietismo e salvação laica: novas relações pastorais.....</b>	<b>96</b>
3.1. Poder pastoral: salvação e verdade.....	96
3.2. Desejos piedosos: a batalha pelo governo dos homens .....	100
3.3. A formação de um <i>éthos</i> : Max Weber e a análise do espírito do capitalismo.....	106
3.4. A emergência do homem que toma o destino pelas mãos.....	110
<b>Conclusão .....</b>	<b>117</b>
<b>Referências.....</b>	<b>122</b>
<b>Bibliografia consultada .....</b>	<b>132</b>

## Apresentação

Habitar a escrita implica ser confrontado por encontros às vezes inusitados, às vezes previsíveis, frequentemente inevitáveis. Aqui, ganha forma – uma forma – o resultado de encontros. Encontros com temas, com conceitos, com matérias, com modos de pensar. Encontros com fontes temáticas, conceituais, empíricas. Encontros com arquivos (e seus ácaros). Encontros com o que arranha, com o que encanta, com o que intriga. Encontro com o que convoca.

Em encontros com modos de pensar, há algo de ébrio. Assim foi a companhia de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben, Nikolas Rose, Ian Hacking, Paul Veyne; e também de Julio Groppa Aquino, Alfredo Veiga-Neto, Jorge Ramos do Ó, Peter Pal Pelbart, Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, dentre outros pesquisadores alinhados à perspectiva pós-estruturalista.

Experiências e matrizes remetem a afectos num espaço-tempo-aion de se defrontar. “Ficas ainda? [...] homem da andança!” (NIETZSCHE, 2000, p.457-458). O caminho que aqui se seguiu foi o inevitável – não porque interessante, consistente, coerente, correto, acertado, inédito ou algo que o valha, mas porque não se pôde evitá-lo. Descaminho.

Para destilar uma suspeição do e no presente: enfrentar a forma homem-empendedor. Uma escolha de estudo: material ético para a pesquisa. Força? Forma consensual? Como se forma um consenso? Como funciona esse governo? Veridicção, subjetivação, poder pastoral, governamentalidade, genealogia. Bisturis. Navalha na carne. Escrever página numa história da educação. Ou apenas uma nota de rodapé. “Será que são [somos] capazes de suportar sua [nossa] própria história?” (FOUCAULT, 2010d, p.373).

Desabitar domínios: história, educação, literatura. Mover-se às margens das coisas. Entremear fronteiras. Descanonizar fontes e sítios a fim de investigar racionalidades em voga. Não se trata de um trabalho sobre nenhum desses domínios. Antes, apenas uma indagação.

Convoca-se a mirar as configurações ético-políticas em seus movimentos de ruptura e de continuidade, a deslocar-se de um crivo binário, finalista ou continuísta para que se faça possível observar as ambiguidades constituintes nas errâncias do pensamento. Enfim, trata-se de, a partir de um ponto, pôr em suspeição o bem, a salvação, a felicidade, o destino, a pedagogia. Qual ponto, atravessada a poeira? Trata-se da “experiência para pensar a história

do que somos” (FOUCAULT, 2010d, p.366). Como sopra Foucault, “o ‘como’ de um pensamento é seu nascimento frágil, é seu valor durável” (p.368), aquilo que se forma “no interior de todo um dispositivo que ele próprio impregna” (VEYNE, 2009, p.40). Aqui, apenas um pequeno ensaio de inspiração arqueogenealógica.

Tema que se converte em outra coisa, e que não se sabe onde vai dar. Pesquisa – ato ruminante. Nada se engole de pronto. Acostuma, tritura, mistura, estranha, até chegar a uma materialidade: suor, energia, dejetos. Do processado, o que sobrou de uma digestão: forma de um escrito-detrito – este de agora.

Primeiro, uma breve cartografia analítica de regras de governo a vigor, com fontes do presente: empreendedorismo e educação. Forma espessa e ruidosa. Vida como investimento, si como capital, tecnologias supramoleculares de governo da conduta. Depois, a fuga do presente, para reencontrá-lo mais uma vez: incursão metodológica, conceitual, historiográfica. Pedagogia e história: um passo atrás. E então, biografias e narrativas salvíficas: economia de governo. Jogo de remissivas, ficcionistas da pedagogia, mestria e peregrinação. Táticas, estratégias de governo. Felicidade, salvação, destino. Dobra pastoral? Ricocheteios de pesquisa. Fontes dessacralizadas e sujeira. Desnível. Critério de fontes: circulação, o que foi eleito algures, aqui, alhures.

Educação: um campo. Mas antes, a tarefa de desvirtuá-lo. James Marshall (1997), destacado pesquisador de orientação foucaultiana, defende que o ensino deve ser analisado como extensão de formas de poder. Talvez, mais do que isso, a educação deva ser posta, ela mesma, na berlinda. Como assinala Jorge Larrosa, as práticas educativas são constitutivas de modos de existir, e não apenas “meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos” (LARROSA, 2002, p.37).

A pedagogia ocupa um lugar produtivo na fabricação ativa dos indivíduos conquanto dotados de dada experiência de si. As práticas educativas, vocacionadas ao governo de si que são, articulam-se às estratégias de governamento modernas e alcançam os indivíduos já no alvorecer da vida. Daí um lugar fulcral. E, aqui, não é a instituição escola que estará em pauta, mas, antes, uma racionalidade pedagógica a operar no governo dos viventes.

Esta pesquisa toma como conceitos operadores duas importantes noções desenvolvidas por Michel Foucault, a saber: governamentalidade e poder pastoral. A primeira é formulada

por Foucault (2006b) com o fito de descrever o objeto de estudo das artes de governar, o que implica a análise das formas de racionalidade, dos procedimentos, dos cálculos e das táticas que permitem exercer uma modalidade específica de governo da população, o qual se dá por meio da condução das condutas dos próprios cidadãos. Já o pastorado remete a uma forma de governo que se relaciona com a noção de salvação, distendendo uma tecnologia individualizante de ação. Embora o poder pastoral tenha tido seu período áureo entre os séculos XVI e XVIII, sua tipologia, sua organização e seu modo de funcionamento sobejariam até o presente, agora por meio, em nosso entendimento, de uma espécie de inoculação da função pastor pelos próprios sujeitos.

O encontro com o tema. Na dissertação de mestrado intitulada *Administração escolar e o governo dos homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea*, defendida em 2009, procedeu-se a uma investigação sobre as atuais práticas de administração escolar, no intuito de ver desenhada uma cartografia de forças. Ali, buscou-se inventariar as práticas administrativas escolares contemporâneas, orientando-se então pelas seguintes questões: Quais problemas estavam ali colocados? Que produção/circulação de saber-poder-verdade estava posta? Que tecnologias ali operavam, se atualizavam, eram inventadas? Quais técnicas se apresentavam? Mediadas por quais regras? Em que ordem se inseriam? Quais rearranjos nos dispositivos de poder?

Observou-se, naquele estudo, que, a título de um controle das incertezas e riscos, uma plethora de saberes (psicologia, economia, medicina etc.) era mobilizada em práticas de persuasão e convencimento: táticas no exercício de poder que joga com a condição de liberdade dos indivíduos; liberdade sempre e mais regulada (ROSE, 2007). Destacou-se que formas positivadas e preventivas de saúde, de educação e de produtividade compõem o arcabouço de uma racionalidade com vistas à conversão a determinadas ideias e formas de administração da vida. Percebeu-se, ainda, que o proselitismo é prática recobrada na modernidade e efetuada por meio do jogo do *expert*, o qual envolve um complexo de atores, poderes, instituições e corpos de conhecimento, atuando por meio de técnicas de comunicação e de *marketing*.

Evidenciou-se, naquele estudo, que uma série de *expertises* nas mais diferenciadas práticas sociais e meios midiáticos compõe um campo de trânsito subjetivo. Destacou-se ainda que, no presente, são os especialistas de toda sorte que anunciam a boa nova, o caminho, a luz e a verdade, de acordo com um *modus* de prevenção esparsa e de controle

sutil. Por meio da *expertise*, já haviam destacado Miller e Rose (2008), os indivíduos alinham suas escolhas pessoais aos fins do governo.

O léxico movimentado pelas discursividades que imperam nas práticas de administração contemporâneas remete a termos como *autonomia*, *satisfação no ambiente de trabalho*, *sujeitos democráticos*, os quais constituem palavras de ordem que redundam.

Evidenciou-se, na análise, o mote pastoral conferido às práticas de administração escolar hodiernas: um investimento sobre o fluxo dos homens rumo a uma meta; um poder finalista que converge para uma noção de bem.

Ao final do percurso da pesquisa, deparou-se com a formação do empreendedorismo que, no início deste século XXI, assume efetiva profusão nas práticas sociais, incluindo, sobretudo, a educação. O discurso do empreendedorismo ultrapassa o domínio econômico, pautando-se em diferentes campos do conhecimento. Do suposto encontro entre empreendedorismo e educação surgiu uma primeira inquietação: como esse discurso constituiu um plano de verdade, a alcançar os indivíduos de forma tão potente? Qual o modo de funcionamento desse plano de verdade? Como chegamos a nos investir como sujeitos empreendedores?

Indagava-se, então: se o empreendedorismo – mormente destacado num discurso que se consubstanciaria como certa resposta ou arranjo a um suposto colapso do Estado de Bem-Estar mediante as esmaecidas forças religiosas pré-modernas – convoca, cada vez mais, a uma dada forma de autogoverno, à autonomia, ao gerenciamento da própria vida sob a noção do homem que se produz a si mesmo, estaria ali em operação um novo modo de pastorado da conduta?

Para analisar os sujeitos que se pensam e se investem como uma forma acabada de empreendedores – *indivíduos microempresa*, como os nomeia Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2010) –, tomou-se inicialmente a suposta aliança entre administração e economia para investigar a emergência do empreendedorismo. Retrocedendo aos marcos que a historiografia da administração pontua – da reengenharia, passando pela Escola de Chicago e pela Escola de Relações Humanas –, aportou-se no século XIX, o nomeado século de ouro do empreendedorismo (MARCOVITCH, 2012; HISTORY, 2012, CHIAVENATO, 2009). Então, tomando as remissivas que os textos sobre empreendedorismo fazem acerca de sua

suposta origem, pensou-se, num primeiro movimento, em analisar textos da administração e da economia que remontam ao século XIX, de autores como Jean Baptist Say e Friedrich Amiel.

Partiu-se, então, da etimologia e dos usos do termo empreendedor. Foi no século XIX que o termo *empreendedor* foi evocado pelo economista Jean Baptiste Say, então se referenciando aos detentores dos meios produtivos e empenhado no discurso econômico ascendente de então. O que emergia como problema na esfera econômico-política era a questão da escala de produção e a criação de necessidade de consumo. Tempo em que a população entrava numa configuração econômica mensurável pela estatística, as instituições de confinamento ganhavam feição e, em especial, a escola assumia uma configuração arquitetural e funcional que sobeja até o presente.

Observou-se que o termo *empreendedor* assumiu nos últimos séculos diferentes denotações, sendo que, no presente, passou a referir-se menos ao indivíduo relacionado a uma ação nas operações no mercado de capitais e a investimentos em meios de produção de serviços e mercadorias, para se referenciar a uma característica psicológica dos indivíduos.

Em meio ao trabalho analítico, friccionado o objeto pelas fontes teóricas, um novo caminho foi traçado para investigar a emergência da produção do homem empreendedor, tal como a atualidade a dispõe. Tal torção deu-se especialmente pela leitura dos últimos cursos de Michel Foucault: *A hermenêutica do sujeito* (2010a), *O Governo de si e dos outros* (2010b) e *A coragem da verdade* (2011a).

Não incursionar pela articulação entre economia, educação e *éthos* não significa uma negação de possíveis conexões entre esses domínios. É certo que, na atualidade, a lógica do mercado é operativa nas racionalidades ético-políticas vigentes, deslindando formas de subjetivação bastante específicas e potentes na produção de dado tipo de eu/si. Como destaca Paula Sibilía, há, sob a lógica econômica, uma atmosfera que estimula a hipertrofia do *eu*. A pesquisadora destaca, ainda: quando se

enaltece e premia o desejo de ‘ser’ diferente e querer sempre mais, que a capacidade de criação é sistematicamente capturada pelos tentáculos do mercado, que ataçam como nunca essas forças vitais e, ao mesmo tempo, não cessam de transformá-las em mercadorias. [...] e a criatividade tem se tornado combustível de luxo do capitalismo contemporâneo. (2008, p.10)

Entretanto, entende-se aqui que seguir o caminho de perscrutar tais relações poderia nublar o que se intenta: perscrutar continuidades e raridades para melhor observar um regime de pensamento, o funcionamento de um exercício de poder.

Buscar a proveniência de um fenômeno é um trabalho mais complexo do que forjar um nexó histórico. Já esclarecia Foucault que a proveniência implica perscrutar a pertinência do acontecimento a um grupo. Trata-se de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaralhar. A proveniência permite reencontrar, sob o aspecto único de uma característica ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos por intermédio dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram. Nada que se assemelharia à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, pelo contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria; é situar os acidentes, os ínfimos desvios, ou, ao contrário, as completas inversões (FOUCAULT, 2005b).

Já a emergência remete ao ponto de surgimento do acontecimento. Ela sempre se produz em um determinado estado de forças. Trata-se de um jogo, um modo pelo qual “umas lutam contra as outras, ou o combate que travam diante de circunstâncias adversas, ou ainda sua tentativa de escapar à degenerescência e recobrar o vigor a partir do seu próprio enfraquecimento” (FOUCAULT, 2005, p.268). Nesse sentido, acrescenta Foucault: a emergência é a “entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria” (p.269). Ainda, ninguém é responsável por uma emergência, ninguém pode se atribuir a glória por ela; ela sempre se produz no interstício.

Carlos Ernesto Noguera-Ramirez (2011), ao analisar a emergência da sociedade da aprendizagem na contemporaneidade, faz uma incursão arqueogenealógica, aportando nos Seiscentos e nas primeiras iniciativas organizadas para realização de uma educação institucional na Europa. Daí entender que a Modernidade porta profunda marca educativa. Nesse sentido, ler a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma *sociedade educativa*, na qual, segundo o autor, é possível distinguir três momentos ou formas de ser dos discursos pedagógicos: o momento da instrução (entre os séculos XVII e XVIII), o momento da educação liberal (entre finais do século XVIII e XIX) e a sociedade da aprendizagem (do final do século XIX até os dias atuais). Este último momento chama a atenção pela conclamação da aprendizagem permanente e da autoaprendizagem do indivíduo,

em uma sociedade em que os próprios indivíduos possuem os elementos necessários para aprender e para definir o que podem e querem aprender (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012).

Eis um foco imprescindível para se pensar o sujeito moderno. É também nesse movimento que se insere a presente pesquisa: pensar o homem empreendedor como o sujeito (auto)educável, como uma subjetividade aprendente. A noção de homem como ser que produz a si mesmo constituiu-se, então, como o fio analítico. Concebe-se aqui tal noção como um acontecimento. Como esclarece Foucault, é preciso entender um acontecimento

não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem uma destinação nem uma mecânica, mas ao acaso da luta. (2005b, p.272-273)

Nesse sentido, entende-se que a subjetividade (auto)aprendente, menos do que um despregamento de qualquer forma de governo dos outros, é efeito de uma modulação do poder pastoral. E é o que se buscou analisar ao investigar a produção de subjetividades empreendedoras.

Afastar-se das fontes do presente para reencontrá-lo permite subtrair-se das armadilhas que constituem; possibilita esquivar-se de militâncias e fascismos que em nada ajudam o exercício do pensamento. Assim, optou-se partir da historiografia sobre a educação e sobre a pedagogia para constituir o campo empírico da experiência analítica.

Partiu-se em busca de algo que furasse o tempo e que fosse, talvez, capaz de desconcertar nexos e objetos, tais como a educação, o capitalismo, o empreendedorismo etc. Assim, aqui não é a pedagogia *stricto sensu*, não é a economia, não é o empreendedorismo, mas, ao fim e ao cabo, a forma de governo que nos dispõe uma dada forma de vida no presente.

O texto foi estruturado em três capítulos. No primeiro, intitulado *Empreendedorismo e educação: por um diagnóstico possível do presente*, buscou-se evidenciar um processo de espraiamento do empreendedorismo na atualidade e os contornos de tal discurso. Procurou-se dispor as táticas e as técnicas de governo a viger, articuladas às noções de salvação, de

destino e de felicidade. Destacaram-se as tecnologias supramoleculares da conduta que promovem um incitamento ao autogoverno dos indivíduos, aportando no mito do homem produtor de si mesmo como um tema a ser escrutinado. Nesse sentido, tomou-se o fenômeno de biografização da vida como um fio analítico do estudo. Tratou-se, em suma, de planificar uma disposição temática à investigação.

No segundo capítulo, sob o título *História, ficção e genealogia*, intentou-se dispor, inicialmente, a ancoragem teórico-metodológica do estudo, destacando-se a noção de problematização e genealogia em Michel Foucault. Explicitou-se o critério de seleção das fontes empíricas e delimitou-se a noção de história que investiu o tratamento analítico. Ainda, buscou-se destacar como a relação do indivíduo consigo mesmo é investida por meio de uma relação pedagógica, a reboque de um processo de autonomização do sujeito. Foram analisados textos de Pestalozzi, Froebel e Herbart, tendo em vista a referência reiterada de historiadores da pedagogia do século XX. Buscou-se tecer um esboço da conjuntura sócio-histórica que caracterizou o tempo da produção do discurso pedagógico analisado. Finalizando o capítulo, analisou-se a obra pedagógica de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tratou-se, enfim, de enveredar pelo discurso pedagógico do final do século XVIII e início do século XIX, no intento de localizar uma constante que atravessa tal discurso, tendo como pano de fundo a produção de subjetividades empreendedoras.

No terceiro capítulo, *Pietismo e salvação laica: novas relações pastorais*, deu-se especial destaque à noção de pastorado, tomado como conceito operador da pesquisa, e localizou-se o pietismo no meio da batalha pastoral pelo governo dos homens no século XVII. Distendeu-se um diálogo teórico com a analítica weberiana acerca da produção de um dado *éthos* ao homem contemporâneo. Por fim, desdobrou-se uma análise sobre o que entendemos ser a emergência do homem que toma o destino pelas mãos.

Um último esclarecimento: personagens fáticos ou literários assumem o mesmo estatuto em nossa análise. Assumimos, assim, a premissa de que nas narrativas, sejam elas históricas ou literárias, são mobilizadas razões e regras que gerenciam as condutas. Dessa maneira, Wilhelm Meister figura sob o mesmo estatuto de Napoleão, de Goethe, de Pestalozzi ou de Gertrudes.

O presente texto pretende inserir-se numa tradição crítica, de matiz foucaultiana, a qual não se pode esquivar de questões fundamentais: como se dá a conversão dos indivíduos a

dados regimes de pensamento? Como se dão os processos de verificação que engatam os indivíduos em determinadas asceses? Como se dá a produção de determinado tipo de sujeito?

A seguir, um solo do presente, uma convocação. Antes de uma plataforma, poeira.  
Adentrar.

## 1. Empreendedorismo e educação: por um diagnóstico possível do presente

Castellabate, pequena cidade da região de Nápoles, erguida em torno de um castelo nos idos do século XII, ainda hoje guarda um ar medieval e certo apreço pela tradição e pela nobreza. Tal apreço, porém, ancorou-a num porto anacrônico em relação ao esfuziante crescimento do século XIX.

Filho de uma família outrora possuidora de muitos bens e tradição, Francisco – Tintino – nasceu em 1854, em meio a uma séria crise econômica decorrente da unificação italiana. Em 1881, já casado e com dois filhos, não conformado com o provincianismo de Castellabate, trocou a Itália pelo Brasil, indo inicialmente para a cidade paulista de Sorocaba, o maior centro brasileiro de comércio de gado à época. Lá, abriu um botequim e começou sua vida de comerciante.

Tintino prosperou vertiginosamente e tornou-se figura conhecida, embora, diziam, fosse de uma modéstia inegável: “Sou comerciante de farinha, de bacalhau, de algodão... Não entendo mais nada, mas olha aqui, faça assim que dá certo. Sempre tenho acertado logo no meu primeiro modo de ver um negócio” (MARCOVICH, 2009, p.93). Era dotado de uma imensa energia: com a cabeça raspada e o físico de um atleta, lembrava mais um soldado que um homem de negócios.

Na chamada *época do ouro do empreendedorismo* (MARCOVICH, 2009), ele lançou as bases de seu império, viajando para o exterior a fim de obter melhorias na introdução de novas tecnologias e aumentar suas posses. Seu prestígio e sua popularidade na capital paulista do alvorecer do século XX podem ser comprovados pela quantidade de indústrias que possuía em diferentes ramos: moinhos, tecelagens, indústria química, alimentos, frigoríficos, beneficiamento de arroz, refinação de sal, açúcar, banha, destilaria de álcool, fábricas de velas, glicerina, óleos de diferentes proveniências, sabões e sabonetes, perfumaria, serraria, pregos, fundição etc.

Tintino tinha métodos próprios de atuação que lhe conferiam uma gestão diferenciada e próxima de seus negócios, evitando a burocracia e preferindo as negociações diretas. Até o final de sua vida, continuou fiel à sua filosofia, segundo a qual “é mais importante comprar bem do que vender pelo melhor preço possível” (p.110).

Seu império não sobreviveu à sua morte, em 1937, nem à investida desastrosa de seus numerosos herdeiros, mingando na segunda metade do século. Tintino levou consigo sua

história, seu tino para os negócios e sua personalidade carismática. Costumava dizer que nunca perdia tempo com o que estava feito, pois o que estava feito já estava experimentado.

Ainda hoje é lembrado, biografado e referenciado como um *self-made man*. Foi o homem mais rico do país em sua época e um dos ícones da modernização nacional, tendo criado o maior complexo industrial da América Latina do início do século XX.

\* \* \*

Os Arrecifes dos Navios – “onde quebra Neptuno a fúria esquiva, entre a praia e a pedra decomposta, o estanhado elemento se deriva” (TEIXEIRA, s.d.)<sup>1</sup> –, importante porto de saída de açúcar e de entrada de escravos, foram território disputado no Brasil-Colônia dos Seiscentos.

Na década de 1920, o Recife tinha uma grande importância regional, apesar das constantes crises que afetavam a economia pernambucana em decorrência da primazia dos interesses da indústria açucareira. Sua população chegava a mais de 200 mil habitantes, e os debates relativos à modernização – por exemplo, sobre a reorganização dos serviços de higiene e saúde públicas – ganhavam uma dinâmica importante, alterando o cotidiano e os costumes da cidade.

O ano era 1921. Nascia Paulo, caçula de quatro filhos de uma modesta família. Iniciou o aprendizado das letras no chão de terra batida, à sombra das mangueiras, de sorte que entrou na escola lendo, escrevendo e gostando de livros. Em seu então incipiente projeto de vida, já havia uma preocupação com os mais pobres, com os marginalizados e com os excluídos. Tinha como plano a educação alfabetizadora de jovens e adultos. Na década de 1970, começou a se destacar por seus discursos em favor daqueles que não tinham condições de viver o que ele entendia ser uma vida digna na sociedade. Devido a esse feito teve grande repercussão nacional, sendo convidado a coordenar um projeto de alfabetização. “Ensinar e aprender envolve curiosidade, acerto, erro, sofrimento, mas também satisfação, prazer, alegria” (FREIRE apud ABRAMOWICZ; CASADEI, 2010, p.22).

---

<sup>1</sup> Originalmente, Bento Teixeira escreveu o poema épico *Prosopopeia* no ano de 1601.

Sua voz, porém, foi calada pela imposição de um governo ditatorial, o que lhe resultou em prisão e exílio. Em terras outras, Paulo escreveu vários livros. Foi internacionalmente reconhecido e fez o que melhor sabia fazer: ensinar.

Dezesseis anos depois, ele retornou ao Brasil e continuou seu ofício de mestre em duas grandes instituições superiores de ensino. Atuou também como Secretário de Educação da maior cidade do país, onde pôde disseminar aos educadores sua proposta dialógica e sua paixão por conhecer o mundo.

Faleceu aos 75 anos, deixando como herança uma porção de palavras espalhadas pelo mundo: “Qual herança que posso deixar? Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo [...] que não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem conhecimento. [...] Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida” (FREIRE apud ABRAMOWICZ; CASADEI, 2010, p.31-32).

Agraciado com 39 títulos de doutor *honoris causa*, indicado ao Prêmio Nobel da Paz e referenciado internacionalmente, ele reuniu em torno de si uma comunidade formada por instituições e pessoas dedicadas a estudar e a aplicar seus ensinamentos. O menino com asas de anjo, cabeça de professor, mãos de escritor-poeta e coração de frade franciscano tornou-se o educador brasileiro mais conhecido no mundo.

\* \* \*

Eis uma breve apresentação de duas histórias de vida: Francisco Matarazzo e Paulo Freire, figuras que foram destacadas por meio de uma prática usual na contemporaneidade – a biografização. Tal como se leva a crer, o fato de terem se tornado personagens edificantes não se deveu a laços de nascimento ou direitos de cidadania; antes, teriam ambos sido indivíduos que partiram de um nada e fizeram de sua vida uma obra.

As duas narrativas foram costuradas não por uma sequência lógico-temporal, nem a partir de alguma fidelidade à realidade histórica, mas de acordo com uma bricolagem de escritos feitos por outros: aqueles que dizem sobre. O que aqui interessa é aquilo que elas têm em comum: seu apelo no presente como existências inspiradoras, personagens cujos feitos teriam influenciado a vida de outros. Trata-se de produções discursivas que, como quaisquer biografias, produzem efeitos de vocação subjetivadora. Conforme analisa Julio Groppa

Aquino (2008, p.2), tem-se aí a “promoção de uma racionalidade sobre o ‘Homem’, sempre com vistas a um controle normalizador sobre o indivíduo e a população”. Para tanto, forma-se uma espécie de espelho prospectivo e convoca-se o indivíduo biografável, que deverá empreender a própria vida como uma espécie de escrita de si, inspirada seja em Tintino, seja em Paulo Freire, seja em tantos outros. Empreender-se equivale construir e grafar, a partir do presente, uma memória futura de si mesmo, tornando-se, pois, o arquiteto do próprio destino.

Tal parece ser um dos imperativos de nosso tempo. Os personagens das biografias aqui evocadas, meras ilustrações, são tomados como fontes de aprendizagem e inspiração. Perguntamo-nos sobre o funcionamento dessas práticas em um jogo de agenciamento do querer e de governo da verdade: o que dizem elas a respeito da forma de governmentação contemporânea? Eis a questão que nos irá orientar no enfrentamento das fontes do presente acerca do empreendedorismo.

### **1.1. O empreendedorismo como modo de vida**

No conjunto das convocações contemporâneas, o empreendedorismo viceja com força potente em determinado jogo de governo,<sup>2</sup> instilando formas de conduta e dispondo narrativas do *eu* que miram a produção de uma subjetividade empreendedora. Promove-se, assim, um enquadramento para o dizível, o pensável, o praticável e o desejável no presente. Tal discurso adquiriu espessura em meio a uma alocação de crise no emprego e acirramento da competitividade (entre nações, empresas e indivíduos), ambos considerados fenômenos inexoráveis da globalização, já no último quartel do século XX. No início do século seguinte, o mesmo discurso se alastrou por praticamente todo o campo social, conquistando amplo espaço na mídia e orientando políticas educacionais de governos estatais.

O empreendedorismo tem-se tornado moeda corrente de norte a sul, do Ocidente ao Oriente. Por exemplo, num episódio do documentário *Escolas sírias*, produzido pela rede britânica de televisão BBC e filmado na pré-Primavera Árabe da mais antiga cidade do mundo, Damasco, a primeira-dama da Síria proferiu uma palestra sobre o tema para

---

<sup>2</sup> Conforme sugere Nikolas Rose, tomamos a ideia de governo não como conceito ou teoria, mas como *perspectiva*. Governar remete a “cortar a experiência em determinadas formas, distribuir atrações e repulsas, paixões e medos, trazer novas facetas e forças, novas intensidades e relações para a existência” (ROSE, 2007, p.31, tradução nossa).

estudantes de uma escola de meninas, as quais haviam desenvolvido projetos empreendedores a serem apresentados na ocasião.

Já no Brasil, em 2011 foi anunciado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pautado no programa *Conta Corrente*, da rede de televisão *Globo News*, que, a partir do ano seguinte, a totalidade dos diretores de escolas de ensino fundamental e médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo – incluindo cinco mil profissionais – participaria de um curso de gestão empreendedora em educação (MBA – Master Business Administration), promovido por uma parceria entre a FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro), a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e o SESI (Serviço Social da Indústria). O curso foi apresentado como uma resposta aos desafios do bônus demográfico brasileiro na atualidade, em que há mais brasileiros aptos a gerar riqueza e uma queda na fecundidade. Além disso, ele responderia à dificuldade das empresas em encontrar profissionais qualificados, fenômeno intitulado *apagão da mão-de-obra*. Nesse quadro, a educação é tida como um grande gargalo para o desenvolvimento do país: afirma-se que as escolas públicas não são eficientes e que é necessário investir em competitividade, gerar criatividade e capacidade de interpretação.

Na Rocinha, alardeia-se o projeto *Visão de sucesso – empreendedorismo de alto impacto na base da pirâmide* (BID; ITAÚ; ENDEAVOR BRASIL, s.d.): “Embora tenha MENOS RENDA, essa parcela da população tem uma enorme demanda por produtos e serviços que possam melhorar suas vidas”. Do material do projeto destaca-se o *slogan*: “Gerando lucro e criando impacto social”. Dentre seus objetivos, ressalta-se o de “incluir pessoas de baixa renda e marginalizadas na cadeia produtiva do negócio – como sócios, fornecedores, distribuidores, empregados etc.”.

Como expoente desse fenômeno de espraiamento de iniciativas empreendedoras, constata-se que, além das redes estaduais paulistas e cariocas, várias cidades brasileiras adotaram o empreendedorismo em seu currículo escolar oficial. Segundo Fernando Dolabela (2008), destacam-se Santa Rita do Sapucaí (MG), Guarapuava (PR), Três Passos (RS), São José dos Campos (SP), Jacarezinho (PR). Na capital paulista, muitas escolas da rede privada de ensino também fazem o mesmo, tais como o Colégio Renovação, a Escola Internacional de Alphaville, a Rede Pitágoras e o Colégio Anglo Americano (SOUZA, 2012).

A temática do empreendedorismo vem se tornando alvo de investigações no campo das ciências sociais (LÓPES-RUIZ, 2004; GOUVEIA, 2006; BARINI FILHO, 2008; SOUZA, 2009; BARLACH, 2009; MOREIRA, 2011; BOSE, 2013) e, mais esporadicamente, no da educação. Neste último quadrante, parte dos estudos apregoa o ensino do empreendedorismo como modo de melhoria das condições de vida e de desenvolvimento pessoal (BASTOS, RIBEIRO, 2011; FIGUEIREDO-NERY, FIGUEIREDO, 2009). Outros, valendo-se de crivos analíticos centrados nos planos da economia e da administração, seja numa perspectiva neomarxista, seja por um mote pós-estruturalista, oferecem análises do empreendedorismo como expressão inequívoca do neoliberalismo (DREWINSKI, 2009; GADELHA, 2010; CARVALHO, 2012; MELO, 2012).

Nesse estudo, admitimos a premissa de que o empreendedorismo se constitui como expressão da programação neoliberal. Esta teve sua emergência em meados do século XX, assumindo formas variadas em diferentes territórios. Em *Nascimento da biopolítica*, Michel Foucault (2008a) destaca as versões alemã e estadunidense do neoliberalismo como formas que marcaram sobremaneira o pensamento político contemporâneo. Elas compartilharam um contexto de emergência semelhante: “a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais” (p.299), produzindo uma crítica contumaz ao intervencionismo econômico do Estado.

Ao analisar o neoliberalismo alemão, o pensador francês afirma que, ao se imaginar uma sociedade regulada pelo mercado, mira-se não tanto a troca de mercadorias, mas os mecanismos de concorrência. “O *homo economicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (p.201). Seria, pois, a multiplicação da forma empresa no interior do corpo social que constituiria o escopo da política neoliberal. E, na confluência das formas de pensar e produzir o homem contemporâneo, o neoliberalismo estadunidense inseriu a aplicação de uma grade econômica aos fenômenos tomados até então como somente sociais. Ao tentar reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica, trouxe para essa esfera, sob a teoria do capital humano, o que era considerado não econômico. A partir das formulações da Escola de Chicago, tem-se a decomposição do trabalho em capital e renda, e o *homo economicus* que aí emerge “é um empresário, e um empresário de si mesmo” (p.311).

A racionalidade neoliberal, à moda de um liberalismo avançado (BARRY; OSBORNE; ROSE, 1996), utiliza características do liberalismo clássico, repaginando-as no

contemporâneo; dentre elas se destacam: uma nova relação entre governo e conhecimento científico, alinhados às dimensões sociais e psicológicas; uma nova relação entre os *experts* e a política, em que os primeiros assumem o lugar da autoridade sobre a condução da conduta dos indivíduos; uma nova especificação de sujeito – o sujeito consumidor, aquele indivíduo ativo que busca realizar-se a si mesmo e maximizar sua qualidade de vida mediante atos de eleição, conferindo à sua vida um sentido e um valor na medida em que é racionalizada como resultado de escolhas feitas e opções por tomar.

Sem negar as conexões entre economia, administração e o domínio educacional, as reflexões do presente artigo pretendem, entretanto, distanciar-se das análises típicas dos estudos em questão, ao eleger como horizonte de problematização, precisamente, o lastro educacional/pedagógico que, segundo nossa hipótese, parece ter concorrido historicamente para sustentar a constituição de processos de veridicção/subjetivação em torno do empreendedorismo, convertendo-o em uma espécie de doutrina. Trata-se, assim, de pôr em causa o papel desempenhado pela racionalidade pedagógica moderna no funcionamento das formas de governo de si e dos outros, por meio da análise de um conjunto de textos fundadores da pedagogia como ciência, do final do século XVIII e início do XIX.

Nesta pesquisa, optamos por um caminho analítico que não se propõe nem à denúncia, nem à melhoria da educação, nem a realizar um diagnóstico cabal da situação da educação no presente – suas supostas mazelas e/ou necessidades –, embora tenha a ver com certo modo de análise do presente, porém sob outros matizes. Nesse tipo de análise, instiga-se a olhar com desconfiança para as certezas que se firmaram e para a forma de governo<sup>3</sup> em voga, numa busca de familiaridades congênicas (não originárias) e estranhamentos. Trata-se, assim, de expor uma arbitrariedade, uma contingência. Enfim, levantar as evidências, debater-se contra as familiaridades – dar a ver o quanto seu tempo e seu próprio lugar lhe podem ser estranhos e “como que tudo o que o cerca e tem o ar de fazer uma paisagem aceitável é, de fato, o resultado de uma série de lutas, de conflitos, de dominações, de postulados etc.” (FOUCAULT, 2010d, p.374). É aqui que se insere o presente estudo, ao tomar o empreendedorismo menos como uma plataforma discursiva subserviente às forças ideológicas

---

<sup>3</sup> Para Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2013), a palavra *governamento*, atualmente em desuso na língua portuguesa, seria mais apropriada para designar o ato ou efeito de governar. Evitar-se-ia assim a ambiguidade que resulta do uso da palavra *governo* para designar duas instâncias distintas no ramo dos estudos foucaultianos: por um lado, as instâncias centrais do Estado; por outro, as instâncias em que o poder microfísico se desenrola (instâncias microscópicas: subjetividade, sujeito, identidades etc.). O termo *governamento* referir-se-ia a essa última instância.

em voga e mais como uma espécie de poeira do presente. Objetivamos não a análise da forma-Estado, da forma-empresa ou da forma-neoliberalismo, mas o isolamento de um ponto que as constitui, uma linha que as atravessa.

Antes de melhor delinear a pesquisa e seu trajeto, porém, iremos nos embrenhar por alguns ditos da atualidade: O que afirma o discurso do empreendedorismo? Em torno de quais noções ele gravita? Quem as diz? Enfim, que tecnologias de governo da conduta estão em curso?

A partir das proposições acerca de uma pedagogia dita empreendedora e dado o processo de espraiamento dessa discursividade nos mais diferenciados sítios sociais e geográficos, pretendemos, então, apresentar o quadro das racionalidades ético-políticas aí vigentes. O intento de tal empreitada é levantar poeira e, no meio do ruído e do emaranhado, destacar um filete a ser puxado para pensar sobre formas de governo da conduta.

## **1.2. O empreendedorismo e seus contornos**

O discurso do empreendedorismo vem alcançando o debate das políticas públicas. A esse respeito, duas publicações do governo federal brasileiro no ano de 2010 chamam a atenção: o Parecer CNE/CEB nº 13/2010 (BRASIL, 2010b), que versa sobre a inclusão do empreendedorismo como disciplina no currículo escolar a partir da educação infantil; e o Decreto Federal nº 7.397/2010 (BRASIL, 2010a), que institui a *Estratégia Nacional de Educação Financeira*.

No texto do Parecer CNE/CEB nº 13/2010, aponta-se a necessidade da inclusão do empreendedorismo como disciplina no currículo escolar, estabelecendo-se um vínculo entre educação e promoção do desenvolvimento social e econômico do país, ao mesmo passo em que se investe em determinado sujeito empreendedor. Dispõe esse texto que estimular o potencial empreendedor é firmar valores como a iniciativa e a busca de oportunidades, bem como a disposição para inovar e enfrentar desafios e riscos calculados – características, afirma-se, de comportamentos exigidos atualmente tanto para os que optarem pela futura abertura de um negócio, quanto para aqueles que buscarão uma chance no competitivo mercado de trabalho (BRASIL, 2010b). Assim se justifica a inclusão do empreendedorismo de forma teórica e prática no contexto escolar. O texto indica, ainda, serem competências do

empreendedor: saber conhecer, saber ser-conviver e saber fazer, numa alusão explícita ao *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors (2010). O Parecer (BRASIL, 2010b) propõe, ao final, a inclusão do empreendedorismo como tema transversal com o qual as disciplinas curriculares deveriam estabelecer relação de subordinação.

Já o Decreto nº 7.397/2010 (BRASIL, 2010a) apresenta um discurso positivado que vincula os investimentos na área da educação ao progresso econômico do país. A *Estratégia Nacional de Educação Financeira* (ENEF), conforme dispõe seu Artigo 1º, tem como finalidade “promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores”, e, como objetivo, de acordo com seu Artigo 3º, “definir planos, programas, ações e coordenar a execução da ENEF”. No âmbito do Ministério da Fazenda, é instituído o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), um investimento interministerial composto por vários membros do *staff* do governo federal, com a participação do Secretário-Executivo do Ministério da Educação.

Ainda, na materialidade do discurso, destaca-se o conteúdo de um programa de educação empreendedora: *Max, o empreendedor*.<sup>4</sup> Já na abertura de seu primeiro volume, endereçado ao público infantil, o texto apresenta a promessa de desenvolver o talento das crianças e prepará-las para o futuro em um percurso divertido (ARIZA, 2009). Nesse volume, são propostas atividades a fim de que os alunos atentem para a noção de troca, familiarizem-se com ela, valorizem a atitude de poupar dinheiro, engajem-se em trabalhos coletivos tendo em mira a vitória, evoquem sua criatividade na invenção/transformação de objetos/mercadorias, realizem atividades de controle e planejamento de fluxos monetários, cuidem de sua imagem pessoal e de sua saúde, assinalem seus sonhos entre opções relacionadas a profissões, valorizem o trabalho e a participação em projetos de empreendimentos, fabulem a abertura de seu primeiro negócio e, enfim, desenvolvam uma atitude empreendedora.<sup>5</sup>

Fernando Dolabela é um dos autores mais referenciados na literatura brasileira sobre pedagogia empreendedora; é consultor da CNI (Confederação Nacional da Indústria) e do

---

<sup>4</sup> Trata-se de um material pedagógico endereçado a crianças da educação infantil ao ensino fundamental, originário de Portugal e utilizado por franquias em muitas escolas particulares paulistanas.

<sup>5</sup> O que expomos nesse parágrafo não é tradução ou interpretação, mas a disposição léxica dos conteúdos das unidades de estudo do referido material.

CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e foi professor da Universidade Federal de Minas Gerais. São de sua autoria os seguintes livros: *A vez do sonho*; *Boa ideia! E agora?*; *Empreendedorismo, a viagem do sonho*; *Empreendedorismo, uma forma de ser*; *O segredo de Luisa*; *Oficina do empreendedor*; *Pedagogia empreendedora*. Dolabela também é autor de dois softwares – *MakeMoney* e *MinhaEmpresa* – e de vários artigos publicados em congressos e simpósios nacionais e internacionais. Ao discorrer sobre empreendedorismo e pedagogia, ele afirma que o conceito teria emergido de análises econômico-empresariais e se espalhado para várias áreas da atividade humana, inclusive a educação. O autor defende que o empreendedorismo constitui uma “forma de ser e não somente de fazer” (DOLABELA, 2003, p.29). Segundo ele, empreender “significa engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias, conhecimentos, teorias, artes, filosofia” (p.29). O autor assevera, ainda, que o potencial empreendedor faz parte da própria natureza humana, sendo necessárias “a democracia, a cooperação e estrutura de poder” (p.29) para o afloramento do espírito empreendedor.

A pedagogia dita empreendedora, nas enunciações de seu defensor mais conhecido, constituir-se-ia num instrumento para ajudar as crianças a desenvolver os aspectos de sua individualidade, os quais seriam relevantes na produção de sua felicidade e de sua salvação num mundo narrado como altamente competitivo, constantemente mutável e movediço. Dolabela (2008, p.21), ao exortar o cidadão a “participar ativamente da construção do desenvolvimento social, com vistas à melhoria de vida da população e eliminação da exclusão social”, expõe a positividade desse discurso. Afirma o autor que o “foco do empreendedorismo é o ser humano e sua coletividade” (p.15).

Forma-se aí um discurso sedutor, fundado no bem-estar individual e no bem comum; no aumento da riqueza; na melhoria da saúde, da educação, dos costumes e dos hábitos; no progresso da nação e na felicidade dos indivíduos. Nesse conjunto enunciativo, é imperativo ser livre para fazer escolhas.

Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009) afirmam que práticas como o envolvimento pessoal e a participação contribuem para o que nomeiam *o novo espírito do capitalismo*: um conjunto de crenças que contribuem para justificar e sustentar uma ordem, o que consubstanciaria, no plano individual, a adesão a um estilo de vida.

Evoca-se a capacidade de se adequar a mudanças em um contexto tido como veloz e volátil, no qual há que se estar alerta para não perder oportunidades: “O mundo está mudando. Mas a novidade não é a mudança [...], é a velocidade da mudança” (p.80). O mundo é assim definido como repleto de faltas, a convocar a responsabilidade de cada um diante da população:

A realidade que vivemos hoje em nada se assemelha ao ideal de desenvolvimento econômico sustentável: somos bombardeados pela pobreza em massa, pela violência, pela poluição, pelas diferenças sociais etc. A educação empreendedora tem que levar em conta a enormidade dos problemas a enfrentar. [...] É necessário despertar a comunidade educacional para empreender para a sensibilidade, para o forte desejo de construir um ambiente feliz para si e para os outros. (ANDRADE, 2005, p.45)

A noção de velocidade assume posição nodal nesse discurso. A metáfora do gelo fino de Ralph Waldo Emerson, filósofo e ensaísta estadunidense do século XIX, resgatada por Zygmunt Bauman (2010), confere imagem à suposta inevitabilidade de um regime de tempo, num mundo afirmado como altamente mutável: “quando se patina em gelo fino, a salvação está na rapidez. Quem quiser se salvar deve se locomover com a velocidade necessária para não correr o risco de forçar demais a resistência de um ponto qualquer” (p.45). A partir dessa metáfora, disserta o autor: “No mundo volátil da modernidade líquida [...], andar é melhor que ficar sentado, correr é melhor que andar, e surfar é ainda melhor que correr. Melhor surfista é o que desliza com leveza e agilidade” (p.45-46).

Daí que, em uma vida vocacionada para o sucesso, posta-se como problema o equacionamento entre o mundo, a velocidade das mudanças e a volatilidade das formas. A possibilidade de sobrevivência e de êxito residiria no próprio indivíduo, por meio de seu esforço e de sua inteligência.

Cláudia Villela (2005), no texto *Empreendedorismo na escola*, defende que a instituição escolar deveria seguir princípios para um desenvolvimento sustentável; em seus termos, *providência, eficiência, suficiência, consistência e parcerias*.

O delineamento de percursos individualizantes, indicados sempre numa suposta convergência para o bem comum, é desdobrado em práticas de autogoverno, entre elas, o autoaprendizado: “Não adianta acumular um ‘estoque’ de conhecimentos. É preciso que saibamos aprender. Sozinhos e sempre” (CORTELLA, 2008, p.16). Consoante a essa razão,

uma ênfase crescente na construção de habilidades e competências adquire centralidade no discurso pedagógico contemporâneo: o indivíduo deve saber desenvolvê-las e movimentá-las em qualquer conteúdo e situação social, num mundo em que tudo muda rapidamente.

O empreendedorismo reúne palavras de ordem que visam fisgar o desejo: tomar o próprio destino pelas mãos, seguir as leis para a felicidade, ser vencedor e não desistir dos próprios sonhos (DOLABELA, 2003). Modela-se aí uma topografia moral em que o destino, por meio das noções de autonomia e liberdade, é matéria moldável pelo indivíduo.

Estampa-se, então, certa laicização da ideia de destino: este não se refere a uma felicidade para além da vida, mas é fruto do trabalho do homem, atividade e atitude laboriosa de si para consigo tendo em vista o sucesso pessoal e o progresso social. Trata-se de um destino alcançável pelas mãos de cada indivíduo, uma questão de decisão, vontade e visão pessoais.

Por meio de um pastorado da consciência e de uma tutela da conduta, os indivíduos são instados a se moverem em direção à *terra prometida*, ao *vento oportuno* e ao *sucesso*, investindo na formação de uma *mentalidade moderna* (CORTELLA, 2008). Assim, certas noções de sucesso e de felicidade são mobilizadas como diapasão para a formação de um regime de desejo. O plano de verdade que se esboça (verdade do sujeito, entenda-se) só é tornado possível pelos investimentos massivos sobre a vontade dos indivíduos.

De acordo com essa racionalidade, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso assenta-se no próprio sujeito, produzindo-se, destarte, um enquadramento subjetivo entre líderes e perdedores:

As pessoas de sucesso são aquelas que não têm medo de se comprometer e compreendem que o sucesso exige de nós a coragem para correr riscos, assumir compromissos e lutar por nossos objetivos. A diferença fundamental entre ganhadores e perdedores está na medida do comprometimento, do envolvimento, da participação e da capacidade de fazer e de empreender. (MARINS, 2007, p.22)

Existem dois tipos de empreendedores: os que se tornam empreendedores por necessidade e os que se tornam empreendedores por terem visão de oportunidades. Os primeiros estão fadados ao fracasso, porque normalmente não têm preparação, são impulsionados para satisfazer suas necessidades básicas e, em alguns casos, são facilmente explorados. Já os empreendedores por oportunidade possuem uma característica mais promissora: buscam informação e aprimoramento para criar as condições necessárias à implantação de uma ideia. (ANDRADE, 2005, p.46)

Almejando “preparar o profissional do futuro tanto para ser dono do próprio negócio como para atuar como empregado-empregador” (DOLABELA, 2008, p.12), a *pedagogia empreendedora* é apontada como uma metodologia inovadora que teria a potência de liberar no indivíduo toda sua força produtiva; ela “dinamiza, torna disponível e utilizável um potencial presente em todo ser humano” (p.14).

As produções acerca da presença do empreendedorismo no ensino formal gravitam em torno da ideia de fabricação de um indivíduo bem-sucedido na vida prática como consumidor responsável, cidadão produtivo e sujeito proativo no trabalho (DOLABELA, 2003; CORTELLA, 2008; ANDRADE, 2005; UNESCO, 2006). A inclusão da *pedagogia empreendedora* assenta-se numa razão política em que é necessário gerir o presente para produzir um tipo de futuro, bem como uma forma de governar o futuro, controlando o presente: “A providência gira em torno do fato de que a educação deve trabalhar o presente e lidar com o futuro” (ANDRADE, 2005, p.45).

Na metodologia da *pedagogia empreendedora*, a noção de liberdade ocupa lugar estratégico fundamental, tal como se pode observar no excerto abaixo:

Na nossa era – em que o valor maior é a inovação –, a emoção e a liberdade dos empregados começam a substituir a razão como elemento basilar, central. Isso porque a inovação exige criatividade, que é filha da liberdade, que, por sua vez, só floresce em ambientes em que os erros sejam permitidos e em que os indivíduos possam expandir o seu próprio eu e buscar a realização dos seus sonhos. (DOLABELA, 2008, p.15)

Uma lógica própria das sociedades liberais avançadas remete à recorrência discursiva acerca da liberdade e da autonomia dos indivíduos como certo *télos* do governo. Tal lógica ocupa lugar tático no governmentação sob a noção de sujeito que empreende a si mesmo.

As imagens de liberdade e autonomia que inspiram o pensamento político contemporâneo, conforme analisa Nikolas Rose (2001, p.164), operam em torno “de uma imagem de ser humano que o vê como o foco psicológico unificado de sua biografia, [...] como um ator que busca ‘empresariar’ sua vida e seu eu por meio de atos de escolha”. Essa é uma razão postular que azeita o discurso.

Ainda, cumpre destacar que, fazendo uso da ideia de liberdade e de autonomia, investe-se num sujeito que deve ser flexível, adaptável, dinâmico, inventivo, eficiente e responsável. Em tal configuração, tendo em mira o sucesso e a salvação, alerta-se: “Num mundo competitivo, para caminhar para a excelência é preciso fazer o melhor, em vez de se contentar com o possível” (CORTELLA, 2008, p.82). O sujeito

tem de estar continuamente de prontidão, em estado de aptidão para partir para uma outra direção, se assim for necessário. E formar pessoas para autonomia exige que elas desenvolvam a sensibilidade, a capacidade de acumulação de conhecimentos e informação, a capacidade de apropriar-se desse conhecimento e dar a ele aplicabilidade. Não basta que isso saia apenas do mundo da erudição, não é para formar eruditos, é formar pessoas que tenham condições de ter um conhecimento que tenha eficiência. (p.35)

O conhecimento validado é aquele considerado útil e, ao mesmo tempo, descartável para o mundo da produção de bens e serviços. Daí decorre uma centralidade do investimento na capacidade de aprendizagem do homem: é necessário produzir um homem educável, capaz de aprender a aprender.

Uma lógica de prevenção em face de uma situação constante de risco social, natural e econômico-financeiro é constituinte desse regime de veridicção.<sup>6</sup> Para sua salvação, sua glória e sua providência, o indivíduo deve cuidar da saúde, investir em sua formação, poupar, cuidar da aparência, atentar para as oportunidades etc. São postuladas as seguintes características do homem empreendedor: ter iniciativa, visão de futuro e flexibilidade mental; ser capaz de assumir riscos; ser competitivo etc. (LÓPES-RUIZ, 2004; BALL, 2010).

Ademais, mira-se o indivíduo desde uma tenra idade:

A pedagogia empreendedora é uma metodologia de ensino de empreendedorismo para a Educação Básica: educação infantil até o ensino médio. Atinge, portanto, idades de 4 a 17 anos.

É vinculada a tecnologias de desenvolvimento local, sustentável; por isso tem como alvo não só o indivíduo, mas a comunidade. Estimula a capacidade de escolha do aluno sem influenciar as suas decisões, preparando-o para suas próprias opções.

---

<sup>6</sup> A noção de regimes de veridicção remete aos modos de funcionamento dos discursos verídicos, “que se corrigindo e se retificando terminam por desenhar um campo de saber onde passa a valer a oposição entre o verdadeiro e o falso” (GIANOTTI, 2006, p.51). É no jogo do falso e do verdadeiro que se forja o sujeito.

[...] Pode ser implementada em uma escola da rede pública ou privada; em toda a rede pública de um município ou estado ou em uma rede de ensino particular. (DOLABELA, 2008)

Num mundo narrado como altamente competitivo, os atributos pessoais, administrados com eficiência e competência, habilitariam os indivíduos a sobreviver e se sobressair no concorrencial mercado de trabalho, bem como a alcançarem o êxito pessoal: *Muitos serão os chamados e poucos os escolhidos* – a antiga máxima estoica, recobrada pelo Cristianismo. Segurança, sensibilidade, razão, excelência e sinergia, dentre outros termos, compõem um léxico próprio dessa usinagem subjetiva em que se apresenta um caminho para a salvação: uma vida mais próspera, mais segura, mais racional, mais saudável, mais feliz, mais lucrativa.

Mais que um modo de gerir a carreira profissional, produz-se uma maneira de gerir a própria vida. Nessa forma de exercício de poder, a ação do controle torna-se menos dispendiosa à medida que captura os indivíduos num jogo de escutar e dizer a *verdade* – a verdade de si mesmo. Eis, então, uma das facetas da governamentalidade contemporânea: a substituição das formas de intervenção direta do Estado por formas indiretas de regulação.

Aqui nos distanciamos da ideia de que o Estado moderno constitui o centro do governo a perpetrar as diferentes esferas da existência humana; antes, ele é mais uma forma, a qual vingou especialmente a partir do século XIX e inclui um complexo jogo de racionalidades. Como observa Gilles Deleuze (2005, p.35), “o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se situam num nível bem diferente e que constituem por sua conta uma ‘microfísica do poder’”.

Empreendedorismo não é a atividade ou o conjunto de atividades necessárias para o governo da vida econômica, mas sim um *éthos*.

### **1.3. Felicidade, salvação e destino**

Para investigar certa conformidade numa subjetividade empreendedora, na tentativa mesma de desfiar os nexos entre os saberes ali convocados (economia, administração, educação, psicologia), as práticas de governo e a pragmática de si, observamos que as noções de salvação, felicidade e destino constituem temas recorrentes em tais investimentos

discursivos. Perscrutar essas noções e os dispositivos de poder que são ali convocados pareceu-nos, inicialmente, um caminho promissor para observar o que torna esse tipo de governo possível.

Em seu livro *Foucault*, Deleuze (2005) recupera de seu contemporâneo o lugar que a vida, o trabalho e a linguagem ocupam na formação de uma configuração específica ao homem: a vida descobre uma organização; o trabalho, uma produção; a linguagem, uma filiação (trata-se de forças de finitude que entram em interação com as forças infinitas no homem). Na esteira dessa observação, tratou-se aqui de mirar as formas por meio das quais os indivíduos lançam mão de suas próprias forças (criar, imaginar, conceber, recordar, querer etc.) para se tornarem sujeitos de determinado tipo. Tendo em vista o governo dos outros, interessamo-nos em interrogar: Como se dá a aderência a certo regime de veridicção? Como determinada forma de poder torna-se convincente e efetiva?

No rastro dessa inquietação, observamos que as noções de felicidade, salvação e destino, numa espécie de elã, costumam o discurso empreendedor. Tal nexos ocupa lugar gravitacional naquilo que se poderia definir como a formação de um regime de vontade que se estabelece no encontro e no debate das forças.

Conforme analisou Foucault (2010a) em *A hermenêutica do sujeito*, a noção de salvação é tradicional: ela já aparece em Platão e remete ao tema do cuidado de si e dos outros. Destaque-se que Foucault dedicou, em seus últimos cursos, especial atenção aos deslocamentos das noções de cuidado e conhecimento de si na Antiguidade, das quais se desdobraram ascetes diferenciadas operadas pelos homens em diferentes épocas. Não é o caso, aqui, de estender tal questão, mas esclareça-se que a noção de cuidado de si convocada na contemporaneidade difere radicalmente de outras formas desenhadas em contingências diversas. O que interessa agora é a vinculação discursiva entre salvação de si e salvação do outro, questão nodal que articula o governo de si ao governo dos outros. Tal problemática remete a uma ideia positivada de passagem – da vida à morte, de um estado a outro, de um mundo a outro, do mal ao bem, da impureza à pureza – e, de acordo com Foucault, é sob o signo da falta, da transgressão, da queda e do perigo que ela se sustenta.

Salvar o outro e a si mesmo demanda uma postura alerta e resiliente, um posicionamento de quem detém domínio e soberania de si. Salvar a si mesmo apresenta significações polissêmicas em diferentes contextos (e até em um mesmo contexto), podendo,

por exemplo, referir-se a felicidade, tranquilidade, serenidade ou êxito. Há na salvação, contudo, algo de revelação da verdade; esta, por sua vez, implica certo trabalho de si para consigo e para com o outro.

A noção de felicidade permeia os discursos e constitui certa *virtue* do governo, configurando-se como meta e articulando-se à noção de salvação. No início do século XXI, passa a compor as estatísticas e as estratégias estatais, mantendo-se como elemento central nas invenções da atualidade. Dentre estas destaca-se o *FIB*, um índice de felicidade da população.

Georges Minois faz um breve recuo do termo até situá-lo no presente, dando a ver sua positividade desde o discurso político da Antiguidade.

A ideia de felicidade tem a ver com a ação política e social. Considerada universalmente um bem, ela suscita lutas de natureza ideológica. Na Antiguidade, é considerada exclusividade de uma minúscula elite de sábios e virtuosos que podem atingi-la apenas por uma disciplina de vida extremamente rigorosa [...]. Com a filosofia das Luzes, torna-se aos poucos um direito fundamental para todos os homens: é o que proclama a Declaração de Independência Americana em 1776 e uma das motivações essenciais da Revolução Francesa para a qual, segundo o célebre relatório de Saint-Just em 1794, “a felicidade é uma ideia nova na Europa”. Todas as ideologias dos séculos XIX e XX têm a pretensão de trazer a felicidade [...]. Hoje, finalmente, é uma preocupação essencial, tanto da Economia Política, que conta com o “moral dos lares” para garantir o crescimento, como das ciências humanas, que da Psicologia à Neurobiologia, tendem a garantir o sentimento de bem-estar do indivíduo. (2011, p.2)

A felicidade entra nos cálculos de governo populacional já nas teorizações de Jeremy Bentham, filósofo e jurista do século XVIII que afirmava que

a maneira como qualquer pessoa devia buscar a felicidade era um assunto a ser resolvido pelo indivíduo em questão. Mesmo assim, em primeiro lugar, alguém tinha de assegurar que essa busca seria possível – e isso era o trabalho do governo: criar condições que permitissem que todos nós buscássemos a felicidade da maneira que achássemos melhor. (SCHOCH, 2011, p.38)

É de Bentham a equação: *felicidade é igual a prazer menos dor*. No alvorecer da racionalidade liberal, portanto, investia-se numa ação econômica do Estado voltada para a suposta busca racional da felicidade e para a garantia da liberdade, salvaguardando a vida e a propriedade do indivíduo em nome de sua satisfação pessoal. A liberdade, contudo, não

garantiria sozinha a felicidade, mas dependeria da vontade do indivíduo: é preciso *querer* ser feliz.

Em seu texto *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*, Foucault destaca que a arte de governar do Estado utilizou-se de técnicas próprias, como a polícia, que deveria velar pela preservação da vida sob a lógica de *fazer viver e deixar morrer*, numa razão inversa à máxima soberana de *deixar viver e fazer morrer*. “Em suma, a vida é objeto da polícia: o indispensável, o útil e o supérfluo. Cabe à polícia permitir aos homens sobreviver, viver e fazer melhor ainda”. Esse melhor estaria relacionado “à maior felicidade da qual ele [o homem] possa gozar nesta vida” (FOUCAULT, 2006a, p.381).

Sob a lógica de que governar menos é governar mais, convive-se em um *estado permanente de polícia* em que o índice de felicidade-salvação constitui o termômetro – da educação, da família, da empresa, do Estado. Instigados a buscá-la em todos os locais de sua existência, os indivíduos são levados a reeditar cotidianamente a retórica da felicidade.

Por fim, cabe destacar que o Estado age por meio de políticas de intervenção diversas (na segurança, na moralidade, na saúde, na educação, na economia, na assistência social etc.), mas a responsabilização pela conquista (ou não) da felicidade, apesar de tutelada, é de caráter individual.

#### **1.4. Tecnologias supramoleculares da conduta: trabalho, liberdade e liderança**

Nesse conjunto enunciativo em torno da edificação de si mesmo pelo homem empreendedor, o trabalho constitui noção gravitacional, estando vincado às mencionadas felicidade e salvação.

O investimento discursivo na realização do trabalhador, as práticas de autogerenciamento do grupo de trabalho e o regime de flexibilidade da jornada são algumas estratégias surgidas em resposta à tese da alienação do trabalhador – esta, uma viga fulcral do discurso revolucionário de matriz marxista do final do século XIX e da primeira metade do século XX.

Como analisa Richard Sennett (2012), no denominado *capitalismo flexível*, as formas rígidas da burocracia e da rotina cega são atacadas em nome da flexibilidade. Há uma conclamação aos trabalhadores para que “sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (p.9).

Promove-se, assim, uma zona de indiscernimento entre vida privada e vida pública, entre trabalho e lazer, especialmente a partir das três últimas décadas do século XX, e desdobra-se uma lógica de ocupação vital que Maurizio Lazzarato (2005) denominou *trabalho imaterial*. Assevera esse pensador que a revolução de 1968 deu lugar a ações políticas e estéticas no campo laboral, eliminando a separação entre o tempo da vida e o tempo do trabalho, desfazendo a distinção entre execução e criação e redefinindo a relação entre indústria e sociedade. Tal processo, de acordo com ele, tornou indeterminados os sujeitos de produção e os sujeitos políticos.

A vida produtiva no mundo capitalista pós-fordista acaba por abarcar um regime *full time*, e a vida do corpo-espécie expande seus domínios para além do corpo biológico-social no jogo biopolítico, configurando e atingindo a vida a-orgânica pelo açambarcamento da existência-fluxo, em que novas tecnologias informacionais compõem um cenário de volatilidade às subjetividades. Para Antonio Negri (1999), foi na segunda metade do século XX que o trabalho se emancipou pela sua capacidade de se tornar imaterial, liberando-se da disciplina da fábrica.

Nesse sentido, o regime de *teamworking* é investido em lugar dos processos tayloristas, sob a alegação de superar a divisão radical entre o pensar e o executar, tornando os trabalhadores responsáveis tanto pelo planejamento quanto pela execução de suas tarefas. Segundo Sennett (2012), a moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe, exigindo aptidões, como sensibilidade, cooperação, adaptabilidade às circunstâncias etc. Tal lógica também se inseriu sobremaneira nas práticas escolares a partir da década de 1990, seja nos investimentos teórico-metodológicos (tal como o construtivismo), seja na organização dos sistemas de ensino sob o ordenamento jurídico, tal como está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Nessa maquinaria do trabalho, uma economia muito eficiente de poder realoca os investimentos sobre o sujeito e dele sobre si mesmo. O regime de tempo do trabalho anexa a

existência e os modos de ocupação em que se encontra o sujeito trabalhador ao sujeito educável contemporâneo.

A gestão dos riscos constitui um dos alicerces lógicos que fazem funcionar essa racionalidade política da sociedade pós-fordista. A análise do material do mencionado programa *Max, o empreendedor* (ARIZA, 2009) permite observar a lógica da gestão de riscos em operação no exercício de planejamento envolvido na administração financeira pessoal e de negócios. O programa é apresentado como uma metodologia de iniciação empreendedora e aborda os seguintes temas: alfabetização financeira; trabalho em equipe; liderança; *marketing*; comunicação; recursos humanos; gestão; responsabilidade social; motivação. Aí estão dispostos um campo de desejabilidade e uma convocação para que o sujeito-aluno aprenda a gerir os próprios recursos materiais e imateriais, o que acaba por naturalizar uma forma civilizatória do presente: risco e antecipação, desejo e sina.

Um nexos importante do discurso do empreendedorismo aliança, pois, trabalho e educação, os quais são dispostos como problemas morais ao homem contemporâneo.

Há uma grande pressão sobre o sistema educacional no sentido de propiciar educação para todos, a qual é necessária para garantir a sobrevivência econômica do país. É preciso integrar a educação e a preparação para o mercado de trabalho, aspecto fundamental para tornar o país competitivo. (VILLELA, 2005, p.44)

Ao posicionar a alma como objeto e objetivo de intervenções, a atividade do trabalho constitui um setor da vida altamente investido e atrelado às definições de vida feliz, vida boa. Como bem ilustram as palavras de Mario Sergio Cortella (2008, p.16), apregoa-se que o “mundo do trabalho é um mundo no qual também cabe a alegria, a fruição. Temos carência profunda e necessidade urgente de a vida ser mais a realização de uma obra do que de um fardo que se carrega no dia-a-dia”.

A evocação da ideia de obra é emblemática do jogo governamentalizante aí disposto. Cortella denomina *obra* o fim para o qual todos devem se voltar; caberia ao líder, então, conduzir o grupo e cada um rumo à obra. A definição de obra como *télos*, aí, difere da concepção clássica grega da construção da vida como obra de arte, da estética ali propositada, enfim. Entretanto, há o investimento na tática de vinculação de uma atividade como obra à

própria vida. A noção de obra de Cortella remete à destinação e à vitalização da ação do indivíduo por escolha, livre que é, e passa a constituir a escrita de sua vida.

Vejo o meu filho como minha obra, vejo um jardim como minha obra. Tenho de ver o projeto que faço como minha obra. Do contrário, ocorre o que Marx chamou de alienação: todas as vezes que eu olho o que fiz como não sendo eu ou não me pertencendo, eu me alieno. Fico alheio. Portanto, eu não tenho reconhecimento. Esse é um dos traumas mais fortes que se tem atualmente. (p.21)

Vê-se em operação um dispositivo antropológico que remete ao processo de subjetivação dos indivíduos a partir de uma essencialidade humana, açulando-se uma efetivação da potência supostamente inata ao homem. Trata-se de um procedimento destinado a fixar espécie e sujeito: é-se livre para ser o que supostamente se é.

Os mecanismos de poder, suas técnicas e suas táticas operam, então, na forja da constituição subjetiva segundo um jogo incitatório que coloniza o desejo, produzindo subjetividades de voluntariado – os indivíduos expõem-se a determinadas tecnologias do eu numa economia de poder. Assim, pode-se dizer que o poder passa a ser exercido por uma química supramolecular em que, por uma ascese específica, o indivíduo regula a si mesmo e dá contornos à sua conduta de acordo com uma dieta de poder que potencializa esse mesmo poder, tendo em vista tornar-se mais produtivo, mais eficiente, mais eficaz, mais *livre*, mais saudável, mais feliz, mais ajustado, mais. Nanotecnologias do *self*.

No governo dos outros, pelo poder que se exerce por uma química supramolecular, torna-se problema a questão da motivação, da liderança, do convencimento e da persuasão, tendo em vista a cooptação dos indivíduos por práticas administrativas que possam inculcar-lhes certas atitudes e certos valores, bem como intervir na conduta dos trabalhadores, dos alunos, dos indivíduos, em seu conjunto.

Ora, nas formas atuais de governmentamento, circulam noções de liberdade, autonomia e democracia, sendo tais termos constituintes de um regime de verdade, ou seja, de um conjunto de regras de produção da verdade. Conforme analisa Popkewitz (2000, p.142), a noção de liberdade que impera nas atuais práticas de administração social é a de “uma ‘liberdade’ construída socialmente dentro das ‘fronteiras da ação’. A administração social da liberdade tenta fazer desses limites parte das qualidades e das características interiores do *eu*, chegando, assim, à alma e aos efeitos do poder”. Não se trata, pois, de um princípio absoluto sobre a

emancipação individual ou coletiva, mas de uma forma específica de sociedade e de sociabilidade. Como assevera o autor, toda noção de liberdade vem acompanhada de “uma concepção determinada da história, da cultura e da sociedade, em que se ‘transforma’ o indivíduo em alguém capaz de agir com um certo senso de responsabilidade e com aparente autonomia” (p.141-142).

As noções de autonomia e liberdade ocupam lugar estratégico na polícia da educação.<sup>7</sup> Ao analisar documentos do final dos Oitocentos e início do século XX a fim de investigar a invenção do aluno liceal em Portugal, Jorge Ramos do Ó (2003) destacou que a Modernidade visa à educação da vontade e à livre adesão dos indivíduos, de acordo com um jogo político que torna indistintas autonomia e obediência. Na esteira dessa assertiva, querer, obedecer e empreender constituem uma silhueta difusa e, ao mesmo tempo, um nexos indissociável. A liberdade constitui um modo de organizar e regular determinada forma de administrar a população.

Tais táticas de governo são tornadas possíveis a partir da assunção da condição de liberdade dos indivíduos, que, livres, podem e devem governar a si próprios. A noção de liberdade é o ponto de contato entre o governo de si e o governo dos outros, constituindo um artefato para uma (auto)vigilância sutil e dispersa pelos mecanismos de polícia (polícia da educação, polícia das famílias etc.).

Nessa razão de governo, a participação dos indivíduos nas atividades da comunidade assume lugar de um elã entre conduta e bem comum. A noção de democracia, sob o *paradigma gerencial*, como nomeia Giorgio Agamben (2011), evoca a participação dos indivíduos a partir de suas características psicológicas, vinculando a prática de ocupação da vida às noções de eficiência, eficácia, providência e êxito. Tal participação, também ela um artefato de governo, é balizada pelo capital que é a individualidade do sujeito. A autonomia pessoal constitui, nesse postulado, tática do poder político, e não sua antítese. Por meio dela, os indivíduos tomam parte em suas operações (MILLER; ROSE, 2008).

Na arquitetura desse conjunto enunciativo, emerge o personagem do líder, cujo papel constituir-se-ia em valorizar o ser humano e suas crenças. A liderança, sob tal *paradigma*

---

<sup>7</sup> Conforme analisa Golder (2007, p.168, tradução nossa), “a polícia constitui a ciência da administração interna”, tomando corpo na racionalidade política moderna.

*gerencial*, é concebida como um continente de características psicológicas que são convocadas ao exercício.

Mario Sergio Cortella, ex-secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, no livro intitulado *Qual é a tua obra? – um best-seller –*, define o líder como “aquele que inspira, que anima as pessoas a se sentirem bem com o que fazem e a se sentirem integradas à obra” (CORTELLA, 2008, p.88). Destaca ele que uma das competências do líder é *recrear o espírito*: “liderar é ser capaz de inspirar as pessoas, inspirar pessoas, ideias, projetos, situações. O líder é aquele que infla vitalidade [...] o líder é capaz de animar” (p.84). Para tanto, a psicologia seria um saber de destacado relevo. Ainda, afirma o autor: “as pessoas devem se sentir bem e ter alegria onde estão. Seriedade não é sinônimo de tristeza. Tristeza é sinônimo de problema” (p.96).

O líder parece constituir-se como repaginação do pastor cristão. E aqui cabe determinarmos um pouco sobre a noção de poder pastoral, fulcral no atravessamento teórico-metodológico desta tese.

Primeiramente, cumpre esclarecer que aqui operamos com uma noção de poder em conformidade com a analítica foucaultiana: o poder não é substantivo nem essencial; ele se exerce, circula, conduz as condutas dos indivíduos e dos grupos, induzindo-as, facilitando-as, impedindo-as, limitando-as e balizando-as, enfim. Trata-se de modos de ação que não atuam direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre suas ações. O poder é da ordem do governo, e não do enfrentamento entre adversários.

Em seu curso de 1978, *Segurança, território, população*, Michel Foucault (2008) evoca o pastorado como uma forma específica de poder que tem por objeto a conduta dos homens. Nesse sentido, o poder pastoral tem a ver com a maneira como os homens se conduzem, como se comportam; tem a ver com certa maneira de deixar-se conduzir.

Com a precaução de não tomar o poder pastoral como um conceito fechado e substantivo, aqui o consideramos um poder que se exerce sobre uma coletividade e que guarda certas características de sua modalidade cristã. Primeiro, trata-se de um poder finalista, ou seja, voltado para a consecução de uma meta; segundo, é ao mesmo tempo um poder individualizante e totalizador, ou seja, alveja a todos e cada um; em terceiro lugar, figura a questão do paradoxo do pastor, qual seja, para conduzir cada um e todos a uma meta, o pastor

deve sacrificar a si mesmo. Ora, o que vemos nessa formação contemporânea parece recuperar algumas características próprias do pastorado cristão na figura do líder. No entanto, outro paradoxo avizinha-se de tal questão: a inoculação da figura do líder em si mesmo. Estaria se desenhando o desaparecimento do pastor pelo autogerenciamento dos sujeitos?

Efetuar um enfrentamento dessas discursividades a fim de entendermos o que temos nos tornado leva-nos a atravessá-las para puxar seus fios, levantar suas tramas e observar seus processos de veridicção, suas práticas de conversão a dadas formas de personalidade. Se termos como felicidade, eficiência, eficácia, sucesso pessoal, progresso social e econômico compõem o léxico das atuais práticas de administração social, e se a noção de salvação parece voltar-se para um campo de indiscernibilidade, trata-se, então, de investigar a *assinatura* de um tempo, compreendendo-a como

algo que, em um signo ou conceito, marca-os e excede-os para remetê-los a determinada interpretação, ou determinado âmbito, sem sair, porém, do semiótico, para constituir um novo significado ou conceito. As assinaturas transferem e deslocam os conceitos e signos de uma esfera para outra [...] sem redefini-los semanticamente. Cumprem determinada e vital função estratégica, orientando por um longo tempo a interpretação dos signos em certa direção. Enquanto estabelecem relação entre tempos e âmbitos diversos, as assinaturas agem, por assim dizer, como elementos históricos em estado puro. (AGAMBEN, 2011, p.16)

### **1.5. O mito do homem que se produz sozinho**

De acordo com o vimos até o momento, tornar-se um sujeito empreendedor dependeria de um investimento do indivíduo mediante as oportunidades que a vida lhe apresentasse. E não faltam convocações: *Desperte o milionário que há em você*, conclama Carlos Wizard Martins (2010), fundador da escola de inglês Wizard, no segundo volume do livro *100 pensamentos: motivação, liderança e sucesso*.

Um forte engate no discurso da pedagogia dita empreendedora remete à noção de que cada homem produz seu próprio destino, sendo a vida de homens bem-sucedidos uma prova e um exemplo a ser seguido. Assim, cada indivíduo poderia obter sucesso em seu próprio caminho, inspirando-se pelas narrativas de vidas exitosas: as biografias edificantes.

Em março de 2013, a Editora Cortez lançou uma coleção de livros intitulada *Empreendedorismo em sala de aula*. No folheto de divulgação, dispõe-se aos educadores:

Ao contrário do que ocorria há algumas décadas, quando os jovens almejavam cargos em empresas públicas que ofereciam maior estabilidade e segurança, atualmente é comum mudar muitas vezes de trabalho, vivenciar mais de uma carreira profissional na vida, e, especialmente, fazer com que ideias gerem oportunidades de negócio inovadoras! Mais do que um conteúdo, empreender é uma postura, uma atitude de ousadia e criatividade que pode ser apoiada e fortalecida na escola – e a literatura pode ser um caminho muito rico para conjugar esforços com o professor neste desafio bem contemporâneo. (CORTEZ, 2013)

Endereçada às crianças, tal coleção compreende uma coletânea de biografias de personagens que passaram à historiografia com algum destaque, sendo investidos narrativamente como líderes: Paulo Freire, Nelson Mandela, Santos Dumont, Câmara Cascudo, Princesa Isabel, Leonardo da Vinci, Inezita Barroso, Luiz Gonzaga, Gabriel Joaquim dos Santos e o próprio José Xavier Cortez, proprietário da editora, que também publica o livro de sua biografia. Trata-se de personagens provenientes de diferentes campos e com trajetórias variadas, indo da música à ciência, de líder político a escravo emancipado. Segundo a iniciativa, qualquer existência tida como bem-sucedida seria passível de ser biografada e serviria de exemplo para inspirar as novas gerações. Isso porque se parte da ideia de que se trata de seres comuns que construíram um caminho de destaque na vida, que edificaram o próprio destino por seus méritos, talentos e valores, à revelia ou a favor dos acontecimentos da vida. Em comum, o que atravessa essas biografias é o mito do homem construtor de si, que partiu do nada e construiu uma grande *obra*.

O fenômeno da biografização de experiências de vida ganhou impulso no século XX. Jacques Marcovitch destaca esse fenômeno em seu livro *Pioneiros & empreendedores: a saga do desenvolvimento no Brasil*. De acordo com ele, no século XX “começou-se a sistematizar documentos e a escrever sobre essa gente que instituiu entre nós a ideia de que o progresso pode ser fruto da iniciativa privada e não dádiva de um Estado paternalista, oligárquico e formulador único de estratégias” (MARCOVITCH, 2012, p.20).

O autor diagnostica um fenômeno destacado no século XXI: uma alteração do *status* moral do sujeito empreendedor e bem-sucedido. Até o final do século XX, segundo ele, ser economicamente bem-sucedido não era algo reputado como situação de virtude. Já na virada

do século XX para o XXI – e a produção sobre o empreendedorismo bem o dá a ver –, são exaltadas como virtuosas características que possam levar os indivíduos a uma vida de sucesso.

A publicação de biografias exitosas ocupa um lugar estratégico nas práticas de governo da conduta. Tais textos constituem uma espécie de espelho prospectivo, como de início apontado neste estudo: todos e qualquer um poderiam alcançar uma vida bem-sucedida.

A noção de homem empreendedor, esse novo homem biografável, é assente no mito do homem que se autoproduz. Pode-se afirmar que o mito constitui uma verdade que perdeu sua contingência histórica, mesmo tendo sido escolhido pela própria história, ou seja, trata-se do que vingou como verdade por meio de narrativas que se fincaram no tempo, assumindo um caráter de transcendência originária. Como afirma Roland Barthes (2012), o mito não nega as coisas, mas, ao contrário, é sua função falar delas; ele as purifica, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e eternidade, oferecendo-lhes uma clareza não de explicação, mas de constatação. Assim, quando o mito fala sobre um objeto, faz a história evaporar.

Historicizar um mito implica quebrar a forma cristalizada da verdade e situar o acontecimento em sua contingência. Ora, a crença de que o homem é produtor da própria história está fundada na ideia recente de homem educável, sob a qual é possível localizar o empreendedorismo no processo de pedagogização da vida (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

Tal processo relaciona-se à crescente atenção que vem sendo conferida aos aspectos da educação nos mais diferenciados setores da vida cotidiana, bem como ao consequente aumento de importância da *expertise* pedagógica e das assistências profissionais. O termo *pedagogização* constitui uma chancela para indicar a crescente difusão do discurso pedagógico segundo o qual o indivíduo, ser de perpétuo endividamento, deve constantemente aprimorar-se e atualizar-se. Nesse sentido desdobra-se o dispositivo da formação continuada ou formação ao longo da vida, conforme a intitula Stephen Ball (2013).

A própria vida figura, assim, como um investimento em que o indivíduo é tomado como capital e renda de si mesmo, cada vez mais responsável por sua atualização e por seu aperfeiçoamento pessoal. O dispositivo da formação continuada, que ganha forte impulso especialmente ao final do século XX, torna-se, no início do século XXI, positividade

incontestemente. A racionalidade pedagógica passa a ter, então, domínios expandidos para além das instituições escolares.

Tendo em vista o que é possível mirar, estando imerso neste tempo, urge efetuar um exercício de distanciamento a fim de estranhar a linguagem e as práticas em operação para, quiçá, provocar alguma ranhura no próprio pensamento. Com o intuito de imergir em formas de veridicção, práticas de subjetivação e a normatividade da espiritualidade política a partir do empreendedorismo, cumpre agora realizar um corte para a investigação.

### **1.6. Pedagogia: um foco, um corte, um problema**

Do que foi até aqui exposto, tanto em publicações sobre empreendedorismo quanto em textos de publicações oficiais e em materiais de programas de *pedagogia empreendedora*, parece estar estabelecida certa aliança entre Estado e empresa como lógica e regimento dos sujeitos contemporâneos. Conforme destacamos, há uma convocação ao desenvolvimento de habilidades, aptidões e inteligências voltadas para o mundo produtivo, numa disposição normativa que deveria pautar a relação de si para consigo. Tal observação poderia levar à análise de que a pedagogia ocuparia lugar de coadjuvante nesse processo, como um sítio invadido por racionalidades que originalmente lhe seriam estranhas. No entanto – e esta é uma das questões que anima a presente pesquisa –, trata-se justamente de pôr em questão o próprio estatuto da pedagogia.

A concepção de pedagogia mobilizada no discurso do empreendedorismo remete a uma noção técnica que visaria acionar e desenvolver as capacidades e habilidades latentes no indivíduo, alterando sua forma de ser de modo a atingir um estado de existência. Ora, se tomarmos de empréstimo a terminologia de Foucault (2010a), podemos dizer que a pedagogia que aí se configura converte-se em uma forma de transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, capacidades e saberes que antes não possuía e que, ao final da relação pedagógica, deveria possuir. Verdade e transformação do sujeito constituiriam, pois, o cerne de tal relação.

Acreditamos que lançar luz sobre o próprio discurso pedagógico pode evidenciar um jogo de governo operado por meio de práticas de subjetivação. Claro é que a pedagogia governa, e isso não está em questão. Partindo de tal assertiva, buscaremos perscrutar de que

modo se dispôs/dispõe o funcionamento da pedagogia na formação do *éthos* empreendedor, a partir da figura do homem que produz a si mesmo. Para isso, pondo em xeque a própria discursividade pedagógica e duvidando de um suposto caráter inovacional do empreendedorismo, optamos por *dar um passo atrás* a fim de investigar como se conformou a definição do homem como produtor de seu destino e capital de si próprio. Quais foram, afinal, as condições que tornaram essa forma possível?

Tal como indica James D. Marshall (2008, p.31), *dar um passo atrás* “é diferente da noção de desenterrar um conhecimento subjacente ou um conjunto de práticas subjacentes, uma episteme, que permite às declarações serem consideradas verdadeiras ou falsas”. *Dar um passo atrás* equivaleria ao movimento pelo qual é possível separar-se do que se faz, estabelecê-lo como um objeto de pensamento e refletir sobre ele como um problema.

Para essa jornada, valemo-nos especialmente da companhia de Michel Foucault. Imiscuindo-se nas relações entre os modos de constituição do sujeito e os jogos de verdade, mesmo sem ter aportado diretamente na experiência tida como pedagógica *stricto sensu*, suas investigações últimas levaram a termo um estudo das relações que o indivíduo trava consigo, da relação de um si que se voluntaria a certas práticas com o objetivo de produzir e transformar a si mesmo a fim de atingir certo modo de ser. Essa relação consigo próprio, que implica um dizer a verdade sobre si, dá-se na presença do outro – filósofo, médico, psiquiatra, psicólogo, psicanalista, professor, amigo, amante, conselheiro etc. “O estatuto desse outro é variável, portanto. E seu papel, sua prática, não é tão mais fácil de isolar, de definir, já que, por certo lado, esse papel cabe à pedagogia, se apoia nela, mas também é uma direção de alma” (FOUCAULT, 2011, p.7). Na esteira dessa analítica, trata-se aqui de pensar as relações do indivíduo consigo e com os outros como relações pedagógicas, as quais tornam um modo de governo possível.

Exemplo disso é o pedagogo da Antiguidade clássica. Conforme apontam as fontes históricas, tal personagem, inicialmente tomado como simples escravo ou servo encarregado de acompanhar a criança nos trajetos cotidianos entre a casa e a palestra, vai progressivamente adquirindo outras funções, sobretudo ao nível da responsabilidade moral e do cuidado geral com a criança. Narra-se que, ao acompanhar a criança à palestra, ele devia protegê-la contra os perigos da cidade. Porque passava grande parte do dia com a criança, o pedagogo exercia sobre ela uma contínua vigilância. Nas palavras de Sêneca a um discípulo (apud FOUCAULT, 2011, p.239), “você ainda está pouco seguro de sua rota, de seu caminho, vou

pegá-lo pela mão e guiá-lo”. Dito de outro modo, trata-se de velar pelo trajeto e pelo futuro daquele a quem se acompanha, aconselhando-o e conduzindo-o de tal sorte que, ao cabo de toda uma trajetória – que atualmente corresponderia aos anos que vão da infância à vida adulta –, à vigilância do outro seria acrescida da potência da vigilância de si mesmo.

Tendo como companheiros de viagem Foucault e outros autores filiados ao pós-estruturalismo, arriscamo-nos a dizer que contextualizar a pedagogia é atribuir-lhe um caráter contingencial e conformador de sujeitos, o que, de certa forma, implica desvinculá-la de uma “função mediadora” (LARROSA, 1994, p.37) e neutra em que meramente se dispõem os recursos para o desenvolvimento dos indivíduos. Trata-se, portanto, de considerá-la como portadora de um papel produtivo e ativo na fabricação de indivíduos. Ademais, nesse jogo de condução da alma, ela teria como aval a qualificação de determinado saber.

## **2. História, ficção e genealogia**

A história e a historiografia são concebidas aqui, na esteira foucaultiana, como atos de ficção. A narrativa histórica e o discurso pedagógico são tomados como tecnologias de poder que, mais que produzir uma engenharia de administração de conhecimentos, fazem operar uma maquinaria de produção de subjetividades.

Assumir a narrativa histórica como ficção não significa dizer que fatos não existiram, mas que a narração constitui um ato de escolha de objetos, de eleição de acontecimentos sempre a partir do que o presente permite observar. Em outros termos, trata-se de uma construção feita no interior de um tempo e do que ele possibilitou pensar acerca do objeto histórico.

A história com que operamos consiste em uma matéria, um procedimento, uma problematização. Desta feita, não lançaremos mão da história tradicional que emergiu no século XIX, tal como aponta Philippe Ariés (2011); tampouco de uma história total, universal ou explicativa, que perspectiva um começo, um meio e um fim aos acontecimentos e ao presente. Ao contrário, coisas como constatações, fatos e intenções são postas em suspeição e observadas como constituintes de jogos de verdade.

Buscamos nos inserir naquilo que Michel Foucault, em entrevista a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow (1995), denominou *história das problematizações*. Em seu texto *O cuidado com a verdade*, Foucault esclarece:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (2010b, p.242)

Em 1983, numa conferência proferida na Universidade de Berkeley, o pensador francês enfatizava que seu intento, desde o início, fora analisar os processos de problematização: como e por que certos comportamentos, fenômenos e processos haviam se tornado um problema (FOUCAULT, 2013). Assim situando seu gesto investigativo, ele deixava evidente um posicionamento ético-político que nada tinha de fatalista, asséptico ou *blasé*: “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, [...] minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista” (FOUCAULT, 1995, p.256). Acrescentava, ainda: “Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo”.

Ousamos dizer que, a partir de Foucault, emerge uma nova forma de pensar a história e os objetos de investidas analíticas; emergem outros modos de tecer narrativas, de realizar as escolhas e o tratamento dos arquivos. Acima de tudo, é o presente que está em questão naquilo a que ele se afilia da crítica de Kant, bem como no procedimento genealógico que ele emprega inspirado em Nietzsche. Há na obra foucaultiana um arejamento da crítica e do pensamento, um atrevimento, uma coragem e um gesto ético-político absolutamente extemporâneos.

O trabalho investigativo de Foucault costuma ser referenciado a partir de três principais momentos: o primeiro, focado nas formas de saber; o segundo, nas formas de poder; o terceiro, nos processos de subjetivação. Entretanto, não há em sua obra abandono ou evolução, mas sim giros englobadores sob a batuta daquilo que emergia como necessidade em suas pesquisas em torno de seu objeto fundamental: o sujeito. Foucault, como ele mesmo afirmou, orientou-se pela investigação dos modos por meio dos quais os seres humanos, ao longo da história, constituem-se como sujeitos de determinado tipo (DREYFUS; RABINOW,

1995). Chave fundamental de sua analítica é o nexa subjetividade/verdade. Nesse sentido, em seus três últimos cursos no Collège de France, Foucault enuncia explicitamente, numa espécie de recolhimento de seu trabalho, que a relação entre sujeito e verdade constituiu o aguilhão que atravessou suas inquietações acerca das questões do presente.

A análise foucaultiana permite entrever que o homem é muito menos livre do que se alardeia na Modernidade e muito mais livre do que pensa. Esse paradoxo da liberdade constitui um centro gravitacional na obra do pensador, tal como ele próprio declarou em 1982, ao discorrer sobre o que entendia ser o papel do intelectual:

Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel do intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. (FOUCAULT, 2010e, p.295)

A genealogia, pode-se afirmar, constitui um gesto de liberdade *per se*; é o gesto por meio do qual se pode perceber que o que é poderia não ter sido. Trata-se de um ato de desbancar verdades e de expor sua contingência e sua arbitrariedade permitindo um breve pasmo acerca daquilo que se é. “O real está envolto numa zona indefinida de possíveis não-realizados; a verdade não é o mais elevado dos valores do conhecimento” (VEYNE, 1983, p.55), mas uma forma de relação forjada, embora tomada como natural e imanente. Daí que dispor os regimes de verdade e os processos de veridicção, tal como se expõe um jogo de cartas, torna possível observar os processos de assujeitamento em operação.

O gesto genealógico permite ao pesquisador, pois, perceber-se sujeito e observar a forma de sua produção e de sua constituição; mirar-se em espelho rachado, diante de imagens multifacetadas infieis aos retratos preanunciados, para deles se libertar. Trata-se de um exercício em que, como afirma Deleuze (2005, p.127), “o pensamento pensa sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, ‘pensar de outra forma’ (futuro)”.

Como destaca Inés Dussel (2004), a genealogia não é um saber neutro. Ao contrário, é perspectiva absoluta e, nas palavras de Foucault (2005a, p.274), “se sabe perspectiva, e não recusa o sistema de sua própria injustiça”. “Ela separa a história da memória para construir uma contra-memória” (DUSSEL, 2004, p.48), ou melhor, traz à baila o oposto da memória,

que é não o esquecimento, mas o esquecimento do esquecimento (DELEUZE, 2005). Ainda, conforme sintetiza Judith Butler (apud DUSSEL, 2004, p.48), “a genealogia investiga as apostas políticas que estão presentes no ato de determinar como origem e causa as categorias de identidade – que, de fato, são efeitos de instituições, práticas, discursos com múltiplos e difusos pontos de origem”.

Tal atitude investigativa busca posicionar a história no tempo, excluindo qualquer noção supra-histórica de seu fazer. Seu objetivo não é reposicionar um ido desejável – “não há um valor exemplar num período que não é o nosso... não se trata de algo a que possamos retornar” (FOUCAULT, 1995, p.259) –, mas situar aquilo que, em nossos corpos, transformou algo do presente em realidade natural. Isso implica certa movimentação entre os três domínios da genealogia: uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade por meio da qual nos constituímos como sujeitos de saber; uma ontologia de nós mesmos em relação a um campo de poder por meio do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; e uma ontologia histórica em relação à ética por meio da qual nos constituímos como agentes morais.

Trafegar no rastro da historiografia da educação é também historicizar seus gestos de interpretação, suas escavações e seu próprio ato; isto é, adentrar seus mecanismos de maquinação da memória e seus fazimentos. Realizar um corte e dali extrair uma fatia; isolar forças; pôr em suspeição toda e qualquer verdade por meio do escrutínio de seu funcionamento. Tal procedimento de atravessar a fonte pelo crivo analítico implica deter-se nas forças em relação, nas lutas por significação discursiva. Em certa medida, trata-se de adentrar a *história da força da verdade* (FOUCAULT, 2011).

Conjurar a ilusão da origem (FOUCAULT, 2005b): eis a função da história para o trabalho genealógico. À medida que buscamos as origens, ironizava Nietzsche, vamos nos tornando caranguejos. Em sua crítica ao gesto histórico então em voga, dizia o filósofo alemão: “O historiador olha para trás, até que finalmente também acredita para trás” (NIETZSCHE, 2000, p.13).

Em *Nietzsche, a genealogia, a história*, o pensador francês (FOUCAULT, 2005b) indica três usos para a história: primeiro, um uso paródico, burlesco e destruidor da realidade, opondo-se ao tema da história-reminiscência ou do reconhecimento; segundo, um uso dissociativo e destruidor da identidade, o qual se oporia à história-continuidade ou tradição;

terceiro, um uso sacrificial ou destruidor da verdade, o qual se opõe à história-conhecimento. Foucault propõe rir das solenidades das origens (dos estados de perfeição, da essencialidade), já que “o começo histórico é baixo, derrisório, irônico, adequado para desfazer quaisquer ênfases” (p.263). Tal como analisam Philippe Artières e Mathieu Potte-Bonneville (2007), a postura nietzschiana atualizada por Foucault implica não apenas uma maneira de ver o presente, mas também uma forma singular de diagnosticar o próprio corpo e de se pôr em questão.

De acordo com Paul Veyne (1983) em *O inventário das diferenças*, a história é um trabalho de composição em que o historiador decide o que deve passar para o relato histórico; ele informa e constitui a história, portanto. Aqui não se tratará de analisar o trabalho historiográfico, tampouco de constituir uma história da história da pedagogia. Tratar-se-á, tão somente, de destacar o que se problematizou no relato da historiografia da educação dos Novecentos, por meio de alguns nomes evidenciados pela mesma história, para se efetuar determinado corte na busca do que aqui se propôs como problematização: a modulação do pastorado na Modernidade, ou seja, a forma de funcionamento do exercício de poder no equacionamento entre governo de si e governo dos outros.

Ainda, cumpre destacar que, a partir da noção de trabalho historiográfico, procuramos identificar uma constante histórica para dela subtrair as diferenças. Como argumenta Veyne (1983, p.16), “só a constante individualiza”. Tal asserção implica a negação da noção de evolução histórica. Falar em *constante*, esclarece o historiador francês, “não quer dizer que a História é feita de objetos invariáveis, que jamais mudarão, mas somente se pode captar nela um ponto de vista invariável como a verdade, um ponto de vista científico, escapando às ignorâncias e às ilusões de cada época” (p.20). Imaginamos, então, embrenharmo-nos no campo das continuidades a fim de observar aquilo que se diferencia nas modulações, não como ruptura *per se*, mas como ponto de descontinuidade.

Tratou-se, por fim, de adentrar um jogo de organização dos acasos, do arbitrário tornado ordem. Segundo Foucault (2005b), o acaso é um risco sempre renovado da vontade de potência, que a todo surgimento opõe o risco de um acaso ainda maior, na tentativa de controlá-lo. Forja-se, destarte, uma miríade de acontecimentos entrelaçados arbitrariamente.

De acordo com Veyne (1983, p.25), “a História é a aplicação das Ciências Morais e Políticas: trata-se da convenção, da tradição, do ‘discurso’, no sentido de Foucault, com tudo

o que uma convenção comporta de arbitrário e de incoerente”. Nesse sentido, convém destacar que o que se problematizou em um tempo (acaso e abstração) foi o que em alguma medida vingou.

Adentrar uma formação histórica implica, como analisa o historiador francês, enfronhar-se naquilo que “os diferentes homens fazem e dizem como sendo evidente, considerando-o verdade” (VEYNE, 1983, p.19). Tal empreitada demanda uma postura crítica, o que não significa um julgamento a partir do que o tempo presente permite pensar. Os homens pensam aquilo que é possível e aceitável no meio discursivo em que se movimentam. A crítica não é um ato de julgamento, mas antes e tão somente um ato de pensamento, de um pensamento ontológico sobre si.

A partir desse guarda-chuva teórico, recorreremos às produções dos ficcionistas que narram a história da educação na contemporaneidade. Daí serem eleitos, como fontes históricas, textos que se debruçam sobre a história da educação e da pedagogia no século XX, textos estes aqui tomados sob o estatuto de fontes do presente: quando se fala do passado e quando se fabula o futuro, é do presente que se diz. Trata-se, como analisa Julio Groppa Aquino (2011), de interpelações do presente. Na esteira desse pesquisador contemporâneo, entendemos tais fontes como “narrativas de determinados *modi operandi* socioculturais que hoje se insinuam no que diz respeito à gestão das formas de vida, cujos efeitos nos atravessam e, ao mesmo tempo, nos ultrapassam” (p.19). E foi com base nessa premissa, pois, que fizemos a escolha do material empírico a partir das produções dos historiadores da educação a respeito da história da pedagogia, por meio de um jogo reiterado de referências.

Como procedimento metodológico, portanto, inicialmente realizamos um *overview* sobre a historiografia da educação e da pedagogia efetuada por alguns historiadores no século XX. Dentre eles, destacam-se: Afrânio Peixoto (1942), Lorenço Luzuriaga (1969), Paul Monroe (1968), René Hubert (1976), Frederik Eby (1976), Raul Briquet (1946), Roger Gal (1989), Franco Cambi (1999), Mario Alighiero Manacorda (2010), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2011) e Cynthia Greive Veiga (2007).

Ainda, encorpamos o conjunto das fontes textos da *Coleção Educadores*, produzida pelo Ministério da Educação e publicada no Brasil em 2010. Tais textos expõem a convocação recorrente de alguns nomes que se consagraram na historiografia da educação, garantindo sua circulação entre educadores no tempo presente. A carta de apresentação do

material, assinada por Fernando Haddad, então Ministro da Educação, é mostra da racionalidade historiográfica ali a viger, bem como de seu valor de atualização de razões educacionais no presente e do agenciamento do pensamento pedagógico:

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

O Ministério da Educação instituiu a Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da UNESCO que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. (MEC; FUNDAJ, 2010, p.7)

A incursão nos textos historiográficos permitiu-nos observar uma recorrente referência ao século XIX, reputado como o momento mítico fundador da pedagogia contemporânea. Valemo-nos da conceituação de mito fundador proposta por Marilena Chauí. Em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, a filósofa afirma:

Ao falarmos em *mito*, nós o tomamos não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade. [...] Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2000, p.9)

Assim, é preciso dizer que não tomamos o conceito de mito fundador como operador analítico, mas sim como critério para definição do marco temporal e das fontes empíricas. Ora, encontramos nas narrativas históricas o que talvez pudéssemos denominar *função mito fundador*. Sob essa função assenta-se a operatividade da historiografia. Assim é o campo das escolhas dos acontecimentos nas narrativas históricas, por exemplo, a frequente menção às revoluções do final dos Setecentos e do início dos Oitocentos e às produções de cunho pedagógico do século XIX.

## 2.1. A Era das Revoluções: tempo de misturas

Em tempos de *Guerra e paz*, os miseráveis de Victor Hugo erravam por entre as fábricas em que os garotos de Dickens trabalhavam e Marat, o amigo do povo, incitava às barricadas. Marx e Engels redigiam *O manifesto comunista*, enquanto Comte bradava o positivismo e Darwin formulava a teoria das espécies. Rousseau habitava a biblioteca de Robespierre e Sade teimava em provocar, experimentando as estalagens disciplinares do século XVIII, como as prisões e os hospitais. Pouco depois, Zaratustra caminhava na contramão da verdade, anunciando a morte de Deus, e o andarilho exercitava-se a não se acostumar; Dostoiévski refugiava-se em *Memórias de subsolo*, fazendo escárnio da moral da época, Emma Bovary se debatia com o sentido de seus encontros e Bartleby, em Wall Street, preferiria não. Dorian Gray apaixonava-se por si mesmo e marcava presença no julgamento de Wilde. O jovem Werther inspirava a juventude à retirada e Henri Frédéric Amiel, economista e professor do Collège de France, descrevia seu tempo em um diário íntimo, numa época em que a prática de escrever sobre si era valorizada como exercício de pensar e narrar a si mesmo. Enquanto Wagner compunha suas Walkírias e Beethoven nos legava a nona sinfonia, Delacroix coloria a Revolução e Van Gogh, em meio a girassóis e corvos, debatia-se com a intensidade possível e impossível da vida. Lá, Rodin esculpia *O pensador*, aqui, Machado de Assis escrevia *Memórias póstumas de Brás Cubas* – naquele tempo em que Jean Baptiste Say defendia a figura do empreendedor na composição produtiva da economia política em meio à segunda fase da Revolução Industrial. Stendhal dispunha formas de aclamação à Revolução e discorria sobre seu interdito entusiasmo por Bonaparte, formando paisagens em vermelho e negro. Entre revoluções e contrarrevoluções, Estados modernos ganhavam robustez. Naqueles solos europeus, o jovem preceptor Froebel se apaixonava pela mãe de seus estudantes, refugiando-se no interior da Alemanha, e Goethe, numa possível resposta a seu Fausto, pautava o discurso pedagógico contemporâneo em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Eis aí uma possível composição do cenário próprio do período que Foucault (2005b), ao abordar a questão da emergência da história em *Nietzsche, a genealogia, a história*, define como um tempo de *misturas e de bastardias*: “a anemia de suas forças [do século XIX], as misturas que apagaram todas as suas características produzem o mesmo efeito que as marcações do ascetismo”. A propósito da emergência, afirma ainda o pensador francês: “[a emergência] não é o surgimento necessário daquilo que, durante bastante tempo, tinha sido

preparado antecipadamente; é a cena em que as forças se arriscam e se confrontam, em que podem triunfar, mas na qual se pode também confiscá-las” (p.277).

Historiadores da educação, tais como Franco Cambi (1999), Lorenço Luzuriaga (1969) e Cynthia Greive Veiga (2011), definem a contemporaneidade<sup>8</sup> como uma época que nasce no final do século XVIII e que se configura como uma fase de convulsões e transformações sociais que teriam mudado radicalmente a característica da história, transformações estas alavancadas pelas ideias difundidas na Revolução Francesa e pelo impacto da Revolução Industrial sobre os modos de organização social. Para Cambi, as revoluções operadas a partir do último quartel do século XVIII eliminaram

*o Ancien Régime*, com suas conotações ainda medievais da sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre as classes, para iniciar um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através dos conflitos. (1999, p.377)

Fato é que forças ali entraram em relação e embate nos processos de subjetivação e dessubjetivação. A esse respeito, destaca Deleuze:

Para que o homem apareça como composto específico, é preciso que suas forças componentes entrem em relação com novas forças que se esquivem à representação e, inclusive, a destituam. Essas novas forças são as da vida, do trabalho e da linguagem, visto que a vida descobre uma “organização”, o trabalho uma “produção”, a linguagem uma “filiação” que os situa fora da representação. (2005, p.95)

É sob essa atmosfera que as instituições educacionais modernas emergiram, segundo os historiadores da pedagogia. Naquela constelação sócio-político-econômica, tem-se a formação do Estado moderno, então afirmado sob um discurso de cisão entre política e religião, de afirmação da liberdade e da igualdade jurídica dos cidadãos. Como afirmou Ramos do Ó (2003), a história da escola e da educação modernas estão atreladas à história do Estado edificado discursivamente no século XIX.

---

<sup>8</sup> Entendemos genericamente a contemporaneidade como período histórico que se inicia com a Revolução Francesa. Essa é uma divisão temporal, de certa forma, hegemônica, embora controversa entre os estudiosos do campo historiográfico. Ao final do século XIX, quando da afirmação da história como ciência, firmou-se no mundo ocidental a denominada *periodização clássica*, uma divisão baseada em grandes eventos que estabeleceu o início da contemporaneidade em 1789.

O século XX atravessou suas décadas tematizando a historiografia. Dos *Annales* à história das mentalidades, objetos, metodologias e abordagens foram problematizados (ARIÈS, 2011; FOUCAULT, 2005b; CAMBI, 1999, FARGE, 2011), e novas inserções temáticas e procedimentais foram assumindo formas diferenciadas. Temas como a economia, as instituições, os costumes e o comportamento político, entre outros, foram inseridos e operados sob diversas abordagens conceituais acerca do poder, por exemplo (O'BRIEN, 2001).

Os textos dos historiadores aqui analisados situam-se entre leituras exegéticas que entremeiam uma espécie de profecia pós-fato, uma sabedoria supostamente asséptica e esboços técnicos. Ainda, da análise das produções sobre a história da educação e de periódicos relativos às temáticas abordadas, pode-se notar que o tratamento analítico até então conferido é realizado, em grande parte, por matizes e perspectivas que fazem uma abordagem histórico-continuista-progressiva da pedagogia e da educação.

Franco Cambi, historiador italiano, um dos mais referenciados nomes na história da educação, fecha o século XX pautando as incursões historiográficas no âmbito da educação numa espécie de bricolagem de modos de fazer história, de ideias pedagógicas e pedagogos que vingaram e que mantém circulação na historiografia presente. Esse historiador define o século XIX como o *século da pedagogia*, e foi desse período que selecionamos nossa fonte empírica mais central: os pedagogos clássicos.

Os historiadores apontam o final do século XVIII e o início do século XIX como uma época inaugural da educação contemporânea, destacando como personagens-chave: Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel e Johann Herbart, os quais são referenciados como avatares da pedagogia científica e teriam produzido novas concepções de professor, de ensino e de infância, dispondo, assim, as formas que a escola moderna assumiu (DURÃES, 2011). Emersas das grandes inquietações que marcaram o século XVIII, tais figuras, por terem sido eleitas pela historiografia, aqui foram escolhidas para um recorte do que então se disse e se fez do governo dos homens. Buscamos, pois, fios de familiaridade da racionalidade que vingou. Devido ao fato de os três pedagogos supracitados serem contemporâneos entre si, definimos como corte temporal o final do século XVIII e o início do XIX.

Chegamos, assim, à tríade mais referenciada da história da pedagogia contemporânea: Pestalozzi, Froebel e Herbart. Além dos três, lançamo-nos também a um encontro com

Goethe, de referência mais marginal entre os historiadores da educação. O que foi problematizado pelos três pedagogos e por Goethe no contexto sócio-histórico em que viveram é o que constitui o foco do investimento analítico que aqui se envidou, tendo em mente que dali parecem provir certos ecos que se fazem presentes naquilo que, hoje, se apresenta sob o timbre discursivo do empreendedorismo – para além do próprio campo educacional, ressalte-se. Pensamos, assim, ter a possibilidade de isolar uma série discursiva cujo poder veridictivo se pode apreender pela historiografia educativa. Como analisa Deleuze (2005, p.31) a respeito do método serial, “há sempre um momento ou locais, em que as séries começam a divergir e se distribuem em um novo espaço: é por onde passa o corte”. Prossegue o autor:

discursivas ou não, as formações, as famílias, as multiplicidades são históricas. Não são meros compostos de coexistências – elas são inseparáveis de “vetores temporais de derivação”; e quando uma nova formação aparece, com novas regras e novas séries, nunca é de um só golpe, numa frase ou numa criação, mas em “tijolos”, com a sobrevivência, o deslocamento, a reativação de antigos elementos que subsistem sob as novas regras. (p.32)

Daí por que enveredar na textualidade para observar o domínio de objetos a propósito dos quais se dispõe um diapasão para afirmar ou negar as proposições verdadeiras ou falsas (FOUCAULT, 2005a). Pestalozzi, Herbart e Froebel são tomados como atualidades pedagógicas; estão entre os eleitos por aqueles que, na atualidade, são autorizados a escrever a história da educação. As menções aos três pedagogos são constantes nos escritos de educadores do início do século XX no Brasil, como Rui Barbosa e Caetano de Campos, entre outros. Suas ideias instruíram as reformas do ensino no Brasil no período e estiveram presentes, inclusive, no *Manifesto dos pioneiros da educação*. Já Goethe é referência positivada por Cambi.

## **2.2. Os fundadores da pedagogia contemporânea: cenário de existências**

A fim de esboçar o campo problemático da pesquisa, situaremos e recontaremos as histórias de Pestalozzi, Herbart e Froebel e de seus respectivos ditos a partir das problematizações que do arquivo pudemos destacar. Antes, porém, a moldura de um tempo: uma narrativa a partir de narrativas de cenários que denotam o enquadre dos discursos que então circularam. Tratar-se-á de flunar nas superfícies da narrativa daquele período que

Foucault (2010c) definiu como momento mítico fundador: as revoluções. Buscaremos, pois, fazer emergir cenários do *século da pedagogia* e da *era áurea do empreendedorismo*: final do século XVIII e início do XIX.

Naquele período, entre revoltas, efervescências e contenções, esmaecimentos e aparecimentos de movimentos e regimes de cognição, emergia uma gramática que dizia dos homens e das mulheres de então – suas produções e sujeições. Dessa ambiência esboçada, grafaram-se certas existências em meio ao silêncio de outras.

Um novo léxico emerge, compondo campos discursivos: indústria, fábrica, classe média, classe trabalhadora, capitalismo, socialismo, aristocracia, sujeitos liberal e conservador, nacionalidade, cientista, proletariado, crise econômica, estatística, sociologia, greve, pauperismo, filantropia, educação pública, escola laica e gratuita. Tais termos, entre outros, fazem vibrar os ruídos do mundo moderno.

Tal como analisa Eric Hobsbawm (2011), evocar a *Era das Revoluções* implica remeter-se não à existência de elementos de uma nova economia e de uma nova sociedade, mas ao seu triunfo. Trata-se de traçar não a evolução do gradual solapamento de forças atuantes em séculos anteriores, minando a velha sociedade, mas sua decisiva conquista da fortaleza e as profundas mudanças que esse súbito triunfo operou tanto nos países mais imediatamente afetados por ele, quanto para o resto do mundo, que então se via exposto ao impacto das novas forças.

Ante os negociantes, as máquinas a vapor, os navios e os canhões do Ocidente – e as ideias aí circulantes –, as velhas civilizações e os antigos impérios do mundo capitularam, de acordo com Hobsbawm (2011). O período histórico que começa com a construção do primeiro sistema fabril na Inglaterra moderna e com a Revolução Francesa de 1789 termina com a construção de sua primeira rede de ferrovias e com a publicação de *O manifesto comunista*.

A população, já analisara Foucault nos cursos *Em defesa da sociedade e Segurança, território, população*, configurou um problema de governo que implicou uma modulação no tratamento dos agregados humanos, fazendo emergir um novo sujeito. Ora, o século XVIII caracterizou-se como um longo período de expansão demográfica, de urbanização crescente, de fabricação e comércio. A alteração nos modos de produção e na racionalidade econômica e

científica possibilitou a derivação da força do Iluminismo, afirmando convicção no progresso do conhecimento humano, na razão, na riqueza e no controle sobre a natureza.

A Revolução estampou os problemas de uma racionalidade em que eclodiam questões específicas da população. A transformação rápida, fundamental e qualitativa nas formas de produção e distribuição de mercadorias, o que se deu por volta da década de 1780, é apontada como um ponto de partida para um suposto desenvolvimento autossustentável.

O mundo agrícola era relatado como lento, enquanto os universos do comércio e das manufaturas, bem como as atividades intelectuais e tecnológicas que os acompanhavam, eram descritos como dinâmicos. Nesse contexto, o homem narrado como mão de obra despontava como problema de governo: entre a manutenção de sua renda ao nível da subsistência e o acúmulo de lucros por aqueles que financiavam a industrialização, criava-se um conflito no emergente mundo capitalista. Surgia o proletariado e irrompiam novas questões na relação com o trabalho.

No governo das populações no século XVIII, emergem como problemas a diferença de renda entre *pobres* e *ricos*, entre o consumo e o investimento sob as crises periódicas da economia, o desemprego, as quedas na produção, as bancarrotas, a insuficiência agrária, as altas generalizadas de preços de mercadorias e o conseqüente tensionamento social no campo e nas cidades. Crises nos pequenos setores manufatureiros e financeiros da economia compunham os discursos circulantes. Sob a eclosão de conflitos bélicos e instabilidade econômica, crianças abandonadas e *marginais* erravam entre campos e cidades.

Com as alterações nas tecnologias de produção, um novo problema no âmbito da educação é formulado: a qualificação da mão de obra e o número de trabalhadores exigido para o incipiente capitalismo industrial. O operário deveria aprender a atuar de uma maneira adequada à indústria, num ritmo regular e ininterrupto de trabalho diário – um regime de tempo que em muito diferia dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações do ano no trabalho agrícola, ou da intermitência autocontrolada do artesão independente. Com o objetivo de transformar a força-homem em força-produtiva, investia-se em mecanismos de adestramento do operário e buscava-se fazê-lo responder aos incentivos monetários.

Na esfera da administração e da economia, o comportamento do trabalhador inspirava as primeiras teorias, entrando no cálculo do governo da população. Sob a noção de uma

suposta inata indolência do trabalhador – a *preguiça* –, foi desenvolvida uma draconiana disciplina da mão de obra (multas, códigos que mobilizavam as leis em favor do empregador etc.). Era o alvorecer do período que Foucault (2004) denominou *sociedade disciplinar*, em que, sob o regime da *anatopolítica*, almejava-se a produção de corpos dóceis, buscando-se deles extrair o máximo de utilidade e produtividade (nas fábricas, nas casernas e nas escolas, incipientes instituições disciplinares).

Segundo Hobsbawm (2011), nas fábricas em que a disciplina do operariado era requerida, mulheres e crianças foram empregadas por serem consideradas mão de obra mais dócil e barata. O subcontrato e a prática de fazer dos trabalhadores qualificados os verdadeiros empregadores de auxiliares sem experiência constituíam táticas administrativas – o subempregador tinha um incentivo financeiro direto para que seus auxiliares contratados não se distraíssem.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada especialmente sob a influência da Revolução Industrial britânica, de acordo com Hobsbawm, sua política e sua ideologia foram formuladas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A França forneceu os temas da política liberal e democrática para boa parte do mundo; deu o primeiro exemplo, o conceito e o léxico do nacionalismo; proveu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas. Com a Revolução, a gramática do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que inicialmente haviam resistido às ideias europeias.

O termo *liberdade*, que antes de 1800 constituía uma expressão legal que denotava o oposto de *escravidão*, naquele contexto discursivo adquiria um novo conteúdo político, constituindo-se padrão para os movimentos revolucionários subsequentes e alimentando as teorias econômicas a partir de então, sobretudo o liberalismo. A liberdade passa a ser alvo de regulação, entrando incisivamente nos cálculos do governo.

A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Nem mesmo chegou a ter líderes, como as revoluções do século XX, até o surgimento da figura pós-revolucionária de Napoleão. Não obstante, um consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva: a burguesia aparecia como um sujeito coletivo específico; suas ideias, inspiradas pelo liberalismo clássico, habitaram as formulações políticas.

O Marquês de Sade (2010, p.95), contemporâneo da Revolução, explicitou as regras que articulavam a positividade do discurso ali empenhado: “Que as leis que promulgamos não tenham por objetivo senão a tranquilidade do cidadão, sua felicidade e o esplendor da república”. Reafirmava-se a construção do solo-Nação e o enlace subjetivo convocatório a todo indivíduo: nascia o cidadão, personagem que se tornou alvo central das práticas de polícia, especialmente da educação.

No quinto diálogo da obra *A filosofia na alcova*, um panfleto político intitulado *Franceses, mais um esforço se quiserdes ser republicanos*, escrito em 1795, Sade (2010) transpira um pouco do pensamento da época e o lugar privilegiado imputado à educação na formação do cidadão a ser moldado na e para a República. Por se tratar de algo emblemático das forças em voga naquele tempo, transcrevemos literalmente a passagem em que se evoca a noção de educação:

Dir-me-ão que ainda não estamos maduros para consolidar nossa revolução de uma maneira tão espetacular? Ah!, meus concidadãos, o caminho que percorremos desde 1789 era bem mais difícil do que este que nos resta a percorrer, e temos bem menos a trabalhar a propaganda no que eu vos proponho, do que aquela que agitamos em todos os sentidos desde a época da queda da Bastilha. Acreditemos que um povo assaz sábio, assaz corajoso para conduzir um monarca imprudente do pináculo da glória aos pés do cadafalso; que nesses poucos anos soube vencer tantos preconceitos, soube romper tantos freios ridículos será do mesmo modo suficientemente sábio e corajoso para imolar ao bem das coisas, à prosperidade da república, um fantasma bem mais ilusório ainda do que poderia sê-lo aquele de um rei.

Franceses, desferireis os primeiros golpes: vossa educação nacional fará o resto; mas trabalhai prontamente nessa tarefa; que ela se torne uma de vossas mais importantes preocupações; que ela tenha por base, sobretudo essa moral essencial, tão negligenciada na educação religiosa. Substituí as parvoíces deíficas com as quais fatigáveis os jovens órgãos de vossos filhos, por excelentes princípios sociais; em vez de ensinar a recitar fúteis orações, que eles se orgulharão de esquecer assim que tiverem dezesseis anos, que eles sejam instruídos de seus deveres na sociedade; ensinai-os a amar as virtudes das quais outrora vós mal faláveis e que, sem vossas fábulas religiosas, bastam à sua felicidade individual; fazei-os sentirem que essa felicidade consiste em tornar aos outros felizes quanto nós próprios desejamos sê-lo. Se assentardes essas verdades sobre quimeras cristãs, como tínheis a loucura de fazê-lo outrora, assim que vossos alunos tiverem reconhecido a futilidade das bases eles farão o edifício desmoronar, e tornar-se-ão celerados apenas porque crerão que a religião que eles destruíram proibia-lhes de sê-lo. Fazendo-os sentirem, ao contrário, a necessidade da virtude unicamente porque sua própria felicidade depende disso, serão pessoas honestas por egoísmo, e essa lei que rege todos os homens será sempre a mais segura de todas. Que se evite com o maior zelo possível, mesclar qualquer fábula

religiosa nessa educação nacional. Nunca percamos de vista que são homens livres que queremos formar e não vis adoradores de um deus. (p.33-35)

Entre os acontecimentos sangrentos que marcaram a queda do Antigo Regime e a ascensão do regime republicano na França, algo importante emergiu com a figura emblemática de Napoleão Bonaparte: a noção de igualdade entre todos os cidadãos, propagandeando a ideia de que cada um poderia, por seu esforço e mérito, ascender aos postos de destaque daquela sociedade. A biografia de Napoleão constituiu narrativa exemplar a esse respeito: não mais era necessário ser um aristocrata bem-nascido ou autóctone. Em meados das revoluções setecentistas/oitocentistas, o exército era uma destinação profissional como qualquer outra das muitas abertas ao *talento*, e os que nele obtiveram sucesso tinham um interesse investido na estabilidade interna, como qualquer outro burguês.

Nascido em 1769, Bonaparte teve uma história de ascensão na artilharia, num dos poucos ramos do Exército Real em que a competência técnica era indispensável. Durante a Revolução e especialmente sob a ditadura jacobina que apoiou, ele foi reconhecido por um comissário local como um soldado muito promissor e portador de dons destacados. O Ano II fez dele um general. Bonaparte sobreviveu à queda de Robespierre, e a campanha italiana de 1796 o transformou em primeiro soldado da República, o que lhe permitia agir independentemente das autoridades civis. Tornou-se primeiro cônsul, depois cônsul vitalício e então Imperador. Em poucos anos, a França tinha um código civil, uma concordata com a Igreja e até mesmo o mais significativo símbolo da estabilidade burguesa: um banco nacional. Narrava-se o primeiro mito secular da Era Moderna.

Napoleão foi o cabo que galgou o comando de um continente por seu *talento pessoal*, numa sociedade que teria aberto o mundo aos *homens de vontade*. Em síntese, ele foi a figura com que o homem que partisse os laços com a tradição podia se identificar em seus sonhos (HOBSBAWM, 2011).

Foi sob essa atmosfera das revoluções que a instituição educacional moderna emergiu. Temos ali a formação do Estado moderno, então afirmado sob um discurso de cisão entre política e religião, de afirmação da liberdade e da igualdade jurídica dos cidadãos, conforme expresso na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, promulgada na França em 1789.

Na emergência das formações revolucionárias e sob o mote democratizante, o relatório de Condorcet<sup>9</sup> conferiu visibilidade às regras de governo e constituiu um marco no delineamento de uma escola pública e laica, narrada como uma forma ideal para uma suposta forma ideal de governo: a democracia, apresentada como uma alternativa ao Antigo Regime. A invenção de uma escola laica, pública e gratuita constitui um problema importante no período em que novos sujeitos educativos foram criados – a infância, a mulher, o deficiente e o pobre.

Assim se abriu o século XIX, que, no século XX, foi definido pelos historiadores da educação como o *século pedagógico*, rico em modelos formativos e teorizações; século que deu centralidade às questões educativas e à escola como instituição necessária à conformação da sociedade.

Segundo tal perspectiva, o século XIX teria aberto espaço para diversos movimentos filosófico-culturais, destacando-se aquele que se caracterizou por uma forte oposição ao Iluminismo e que teve seu epicentro na Alemanha: o Romantismo.

A nova forma cultural – que abrangeu literatura e filosofia, ciência e arte, política e historiografia, música e costumes, acendendo amplos debates e operando uma transformação radical do gosto – qualificou-se como “romântica”, remetendo às tradições da Europa cristã medieval e exaltando os estados d’alma indefinidos e conflituosos como geradores da nova cultura (como o *Streben*, a pura tendência para, ou o *revê*, o sonho), produzindo assim um estilo de pensamento, em todo setor cultural, caracterizado por fortes tensões ideais, por uma igualmente forte consciência histórica, por uma nítida oposição aos aspectos menos “nobres” do processo de modernização (a industrialização e a democracia, o tecnicismo e a massificação) para exaltar, ao contrário, os valores do sentimento, da pertença a uma extirpe, da transcendência religiosa que ilumina e resolve o mistério da existência, sempre dramática e macerada, sempre ameaçada pela morte. (CAMBI, 1999, p.414-415)

Como fenômeno tipicamente europeu, o Romantismo,<sup>10</sup> no âmbito da pedagogia, é relatado como causador de uma profunda renovação teórica que ativou a ideia de formação

---

<sup>9</sup> O Marquês de Condorcet, cujo nome era Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, foi um dos líderes ideológicos da Revolução Francesa, Nomeado presidente do *Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*, elaborou um projeto de organização geral da instrução pública orientado pelo princípio democrático, que visava à equalização das oportunidades de acesso à escola e à diminuição das clivagens impostas pela desigualdade de fortunas. Tratava-se de uma tradução para o campo educacional dos ideais iluministas que nortearam o processo revolucionário.

<sup>10</sup> Segundo alguns historiadores, a Alemanha tornou-se, no século XIX, o epicentro de uma verdadeira revolução cultural. A nova expressão do romantismo, como herança e herética do Iluminismo, revela-se então mais forte e orgânica. Destacam-se pesquisadores como Alexander e Wilhem Von Humboldt; filósofos como Kant, Fichte,

como *Bildung* (desenvolvimento espiritual por meio da cultura), ligada a uma concepção de espírito humano (posto como centro do mundo, presença ativa, em luta contra o mundo natural e histórico) e de história e cultura como não evolucionistas. Exponentes desse movimento na pedagogia são os já referidos Pestalozzi, Froebel e Herbart, este último biografado como criador da psicologia experimental. Os três pedagogos tiveram suas obras disseminadas na Europa e também na América, sobretudo nos Estados Unidos.

Tal produção é apresentada de forma positivada pela historiografia. Um excerto de Franco Cambi dá a ver claramente o tom a ela conferido:

Com o romantismo pedagógico alemão estamos diante de uma fase intensamente criativa da pedagogia moderna, que fez amadurecer uma nova consciência epistemológica do saber educativo (reconhecendo-o como situado entre filosofia e ciência e colocado problematicamente no seu ponto de intersecção), uma nova consciência educativa (social e histórica, ligada às necessidades do povo e aos objetivos da nação e/ou do Estado, mas também relativa ao “comportamento educativo e docente”, capaz de agir *para* a liberdade do aluno, harmonizando autoridade e liberdade, nutrindo-se de conhecimento psicológico e de “amor penseroso”) e uma imagem igualmente nova dos dois maiores agentes educativos: a família, que deve reorganizar-se em torno do seu próprio papel educativo, [...] e a escola, que deve tornar-se escola de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizado segundo perfis – profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social. (1999, p.416)

Nos cenários aqui descritos, os três pedagogos são indicados como os fundadores da pedagogia como ciência. Contemporâneos, Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1783-1852), Herbart (1776-1841) e Goethe (1749-1832) compartilharam os solos e os ares dessa denominada *Era das Revoluções*. Nela, os quatro nasceram e viveram.

Desenhados alguns cenários europeus que ambientaram a vida dos personagens do fim do século XVIII e do início do XIX, aqui serão analisados alguns textos situados nos primórdios da pedagogia contemporânea, os quais serviram de sustentação à Escola Nova e que persistem compondo o discurso pedagógico.

Os três pedagogos selecionados para análise não são tomados como figuras exemplares de um tempo ou da própria educação. Como já afirmamos, eles foram escolhidos

---

Schelling, Hegel, Schopenhauer, Schleiermacher e Herbart; escritores como Goethe e Schiller; e compositores como Beethoven, Schubert, Von Weber e Wagner.

devido à circulação que atingiram tanto em sua época, quanto na atualidade. Constituem, assim, acasos que bem sucederam no cenário educativo, sendo evocados como atualidades pedagógicas no início do século XXI (MEC; FUNDAJ, 2010).

O que nos interessou aqui não foi a reposição das ideias de tais pensadores, nem seus supostos ensinamentos ou suas descobertas – noções estas, vale dizer, que remetem a uma razão pautada como verdade pela história evolutiva. O que procuramos fazer foi um inventário dos problemas que circularam no discurso pedagógico, a fim de observar a formação de dado saber, as forças envolvidas na administração da vida e a constituição de determinado *éthos*, tendo o empreendedorismo como pano de fundo e, ao mesmo tempo, alvo da problematização. Entendemos que o que se movimentou no discurso pedagógico tem a ver com as forças que àquela época remetiam ao governo dos outros e ao governo de si mesmo. A propósito disso, particularmente, intentamos analisar processos de subjetivação e táticas de conversão, convencimento e adesão.

Como já dito, a análise que doravante levamos a cabo tomou por base textos dos pedagogos aqui em pauta e também considerou a narrativa que os historiadores fizeram acerca de suas vidas e obras. Dos textos selecionados, destacaram-se: de Pestalozzi, *Como Gertrudis ensina a sus hijos* (1801/s.d.a) e *El método* (s.d.b); de Froebel, *A educação do homem* (1826/2001) e *Pedagogics of the kindergarten* (1861/1899); de Herbart, *Pedagogia geral* (1826/2003). Utilizamos, ainda, excertos de textos constantes da *Coleção Educadores* (MEC; FUNDAJ, 2010), incluindo *Cartas sobre educação infantil* e *Canto do cisne* (Pestalozzi apud SOËTARD, 2010b). O resultado dessa leitura ora apresentado não foi organizado por autores ou obras. Isso porque todo o conjunto foi analisado de modo a configurar o que entendemos como um discurso que dispôs determinada forma de governo, tendo em mira a população escolar. Desse conjunto, buscamos isolar uma constante que atravessa as modulações de conceitos, noções e formas, como a ideia de que o homem se faz por si mesmo, o que em si parece carregar uma situação paradoxal ao ato educativo.

### **2.3. O si como problema**

É sob a noção de verdade que as narrativas historiográficas parecem estar assentadas. Não se trata aí de uma verdade porque advinda de fatos ou conceitos verdadeiros, mas porque

vinculada a fatos narrados como tal; ainda, não é a oposição entre falso e verdadeiro que está em questão, mas as formas de funcionamento das práticas de veridicção. O acesso à verdade é uma questão central em todo o discurso pedagógico, e a pedagogia fornecerá parâmetros para os investimentos na formação do sujeito educável ao final dos Setecentos e início dos Oitocentos, sob o diapasão daquilo que, nas palavras dos pedagogos, constituiria a educação verdadeira.

Adentrar um discurso implica, pois, enfrentar um jogo de veridicção/subjetivação. Ora, o discurso pedagógico instrui modos de experiência de si, tal como assinala Jorge Larrosa:

a experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui a sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. (1994, p.43)

Destarte, analisar a materialidade do discurso remete a um trabalho de identificação das formas pelas quais os homens instruem a si mesmos na relação que estabelecem consigo e com os outros: seus ditos e as forças, a linguagem e a vida. Do ponto de vista arqueogenealógico foucaultiano, trata-se precisamente de focalizar as relações entre educação e governo dos homens. De nossa parte, priorizamos um recuo ao que o autor denomina *educação liberal*.

O discurso pedagógico, mirado pelo tipo de análise que aqui efetivamos, afirma uma crítica ao sistema educativo europeu vigente à época, tanto em sua corrente tradicional quanto na denominada iluminista, ambas consideradas *antipsicológicas* (PESTALOZZI, s.d.a). Tais correntes não considerariam as fases de desenvolvimento da criança, impondo-lhes um currículo não adequado para cada estágio de sua existência e dificultando, assim, o desenvolvimento da *fé em si mesma*, da *fé nos homens* e do *amor pela verdade*. Afirma Pestalozzi:

El vigor intelectual y la experiencia, son ya grandes a esa edad, pero nuestras escuelas con su sistema anti-psicológico no son absolutamente otra cosa que máquinas artificiosas para asfixiar todos los frutos de ese vigor y de la

experiencia, cuyos gérmenes de vida ha colocado en ellos la naturaleza misma. (s.d.a, p.46)

Esse discurso parece ter fornecido tecnologia e linguagem à educação contemporânea. Assentados nessas críticas, os pedagogos propuseram métodos de ensino que basicamente concerniam à distinção de eixos conceituais básicos (linguagem, forma e número) e à adequação dos conteúdos de acordo com a fase do desenvolvimento da criança, sob um tratamento nomeadamente psicopedagógico e individualizante.

A ciência pedagógica, então nascente em fins do século XVIII, tencionava fundar-se em procedimentos investigativos pautados na observação, na interpretação, na intervenção e no registro de práticas pedagógicas. Pestalozzi, Froebel e Herbart são expoentes dessa iniciativa, na medida em que pretendiam conferir ao saber pedagógico um estatuto de verdade científica. Algumas questões são caras aos pedagogos em tela.

Em *Pedagogia Geral*, Herbart (2003) discorre sobre a modulação do ensinar. Para ele, “é preciso evitar o emprego desnecessário do poder, através do qual se dobra e redobra, se domina o ânimo e se perturba a alegria” (p.43). Tal questão presente no discurso pedagógico dos Oitocentos estampa uma disputa em torno do governo das almas numa espécie de *economia de governo* (FOUCAULT, 2008b).

Algumas noções têm, para os pedagogos em questão, mobilização estratégica, tal como dispõe Froebel (2001, p.49): “O bem-estar, a felicidade e a salvação do gênero humano”. Caberia ao próprio indivíduo sua consecução: “todos temos meios de alcançá-lo [...] só nós mesmos podemos nos salvar” (p.50). Segundo o autor, o que tornaria isso possível seria a educação. Para Pestalozzi, Froebel e Herbart a condução das crianças pautar-se-ia em uma arte psicológica, e o investimento educativo deveria começar desde o nascimento da criança, continuando ao longo da vida. Assim, a racionalidade pedagógica abarcaria o arco temporal de uma existência, tendo fundamentalmente como princípio o equacionamento entre as “individualidades e a multiplicidade” (HERBART, 2003). Observa-se então que o discurso pedagógico moderno buscava estabelecer relações pastorais com as crianças em diferentes domínios: alvejava-se o conjunto da população infantil e cada infante em particular, sob a gestão concomitante das individualidades e da multiplicidade.

Os três pedagogos operaram sob a liturgia da cristologia (AGAMBEN, 2011), em torno das noções de verdade e salvação. Suas obras encontram-se no limiar da secularização, o que não implica, em absoluto, o desaparecimento da instituição Igreja, mas, de todo modo, certa autonomização da educação em face do ordenamento religioso. De certa forma, eles apresentaram um equacionamento para o conflito entre política e religião, situando cada uma em seu campo próprio. Essas noções encontram-se vincadas à condição da coletividade, sendo que a educação se assentaria sobre o problema da melhoria do povo, passando a gravitar em torno de dois pilares, essencialmente: o direito cívico e a natureza humana. Tratava-se de um método em que os ideais de educação buscados situavam-se na agricultura, na indústria e no comércio, junto à formação autônoma do homem.

A historiografia da educação dispõe que os pedagogos teriam equacionado o que seria concebido como o *paradoxo de Rousseau* (SOËTARD, 2010a): a suposta impossibilidade de se formar o homem e o cidadão ao mesmo tempo. Tematizava-se, pois, um problema de governamentalidade, por excelência. Pestalozzi, nesse sentido, afirmava ser possível atingir demandas econômico-sociais, como o desenvolvimento de um ofício e o pleno desenvolvimento do homem. As experiências empíricas desse pedagogo em Neuhof, Burgdorf e Stans, as quais serviram de base para suas teorias, foram edificadas sob essa crença. Para ele, além da formação de um ofício, o ensino deveria garantir a formação de um sujeito:

Ojalá que los hombres, en fin, se den cuenta seriamente do que el objeto eterno de toda instrucción no es ni puede ser otra cosa que el desarrollo de las aptitudes y la adquisición de conciones claras! Y, partiendo de esto punto de vista, ojalá que a cada paso que den en el camino de la instrucción se pregunten: Conduce este paso realmente al objeto? (PESTALOZZI, s.d.a, p.240)

Na busca por uma metodologia de gerência das populações por meio da noção de educação e do remodelamento governamentalizador da instituição-escola, a gestão das crianças e da pobreza ante as necessidades econômico-fabris foi ali pautada como uma prioridade. Tal discurso situava a educação escolar entre a família e a sociedade civil, aproximando a polícia das famílias e polícia da educação. A condução das crianças deveria se pautar em uma arte psicológica, de acordo com Pestalozzi (s.d.a, p.44): “el niño desde la más tierna infancia necessita de una dirección psicológica para obtener una intuición razonable de todas las cosas”. Tem-se aí modulada uma economia social em que a escola e a família constituem instrumentos civilizatórios, ambas ordenadas por uma razão psicopedagógica.

Pestalozzi, Froebel e Herbart definem suas produções como resultado de investigações sobre a marcha da natureza em desenvolvimento. Trata-se de um projeto de autonomização do sujeito, cuja ação educativa pautar-se-ia no conhecimento da natureza do homem e das fases de seu desenvolvimento. A obra educativa teria por fim libertar os indivíduos por meio do desenvolvimento de suas faculdades, desdobrando um regime de cognição específico da Modernidade.

A criança tornava-se alvo de observação numa economia produtiva de governo. Sua energia e sua atividade, seus hábitos, seus gestos e sua vontade seriam governados e orientados para a edificação de um sujeito produtivo, segundo uma lógica de prevenção, inscrição e cálculo. Pregava-se uma intervenção e um controle contínuos e constantes sobre o corpo e a alma, os quais deveriam tender à virtude. Como exemplo dessa enunciação, observemos o seguinte excerto de Froebel acerca da educação do bebê:

Convém vigiar os movimentos para que a criança não se acostume a mover demais o corpo e, sobretudo, o rosto sem nenhum motivo interno; não se desfigure com caretas e contorções da boca e dos olhos; não estabeleça, logo, uma espécie de separação entres seus sentimentos e seus atos, entre o espírito e o corpo, entre o interior e o exterior. Se essa separação for feita, a criança pode contrair o vício da hipocrisia, ou habituar-se a certos movimentos e atitudes muito difíceis de serem suprimidas voluntariamente – que, por isso, podem sobrepor-se ao homem como uma espécie de máscara durante toda a vida.

Portanto, a princípio, não é prudente abandonar muito tempo as crianças no berço sem dar algum objeto exterior à sua atividade. Deve-se evitar a lentidão do corpo, que leva inevitavelmente à frouxidão do ânimo. Assim, convém que a cama da criança seja, desde os primeiros momentos, pouco macia – não de plumas, mas de feno, de palha miúda ou de crina – e que a criança não seja excessivamente coberta, impedindo a circulação do ar puro. Para que a criança, ao despertar, não se encontre inteiramente inativa no berço, será bom colocar à sua vista uma gaiola com pássaros, que, com seus movimentos e cantos, cativem os sentidos e alimentem a sua atividade espiritual. (2001, p.45)

Destaca-se que a ação e a atenção seriam orientadas às atividades mais capilares e às minúcias dos movimentos. Práticas de cuidado físico e educação moral constituem o nexo de uma educação que se dizia libertadora, mas que o tempo todo previa intervenções diretas e indiretas para a formação de determinado ser.

Na produção da maquinaria pedagógica científica dos Oitocentos, o ambiente tornou-se alvo de especial atenção. Defendia-se a produção de um ambiente acolhedor e fisicamente

estimulante, resguardadas as condições sanitárias, tais como, claridade e ventilação. Tal preocupação abarcava desde a vestimenta da criança até sua alimentação – tudo sem falta e sem excessos. Conforme analisam Dora Lilia Marín-Díaz e Carlos Ernesto Noguera-Ramirez (2013), a educação dos homens, no discurso pedagógico moderno, deveria ser substituída pela educação das coisas, ou seja, deveria ocupar-se de controlar e regular o meio, acondicionando e regulando condições para que o indivíduo aprendesse a partir daquilo que experimentasse no ambiente. A ambientação, física e psicológica, tornava-se o elemento que convocaria o indivíduo ao exercício de si mesmo.

Na tecnologia de governo distendida por meio do esquadramento da energia da criança, o desenvolvimento da força intelectual deveria obedecer a uma tríplice condição: partir dos elementos mais simples para os mais complexos; adequar-se à concretude sensível da experiência; e aderir à situação concreta da existência.

As energias do homem constituiriam a matéria ética da pedagogia científica, devendo ser promovidas pela educação. No processo educativo, o homem deveria se tornar progressivamente consciente, pensante e inteligente, manifestando sua lei interior (FROEBEL, 2001). Por meio desse processo, ele seria capaz de tomar conhecimento de sua lei natural e refletir sobre seu fundamento e sua essência, bem como sobre a relação, a unidade e a vitalidade de seus efeitos. Assim, apesar de alçável pelo homem – porque consciente, pensante e inteligente –, tal conhecimento necessitaria da intervenção da ciência da educação.

A arte da educação consiste na livre-aplicação desse conhecimento, dessa reflexão, desse saber para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais, porque os prepara para realizar seu destino. O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação – são, pura e, portanto, santa. (p.23)

Por meio da educação, o homem deveria ser dotado da capacidade de conduzir a si mesmo via sua liberdade. O alvo educativo seria a descoberta da vocação da própria vida, o que passaria por um conhecimento íntimo da personalidade do sujeito, de sua verdadeira natureza. “Educar-se a si mesmo e educar os outros – com determinação própria, liberdade e consciência – é a dupla ação da sabedoria” (p.23), apregoava Froebel em *A educação do homem*. Afirmava o pensador, ainda, que a educação emergia como uma exigência humana geral. Para Pestalozzi (s.d.), ela constituiria uma forma de ação que possibilitaria a cada um

fazer-se a si mesmo, forjando uma obra de si por si. O objetivo magno da educação seria a descoberta da vocação da própria vida, o que incluiria um conhecimento íntimo da personalidade do sujeito, de sua verdadeira natureza.

Todo o projeto educativo partiria do uso que o homem faria de sua condição de liberdade. Tratava-se de um projeto que dizia refutar formas prescritivas, coercitivas ou deterministas, de acordo com o qual seguir a natureza seria diferente de se orientar por atos impositivos. Nesse sentido, o ato educativo deveria ser menos ativo e coercitivo, sob pena de anular, oprimir e perturbar o que o homem teria de espontâneo. Este deveria se constituir como a pedra de toque de si mesmo, por meio de sua interioridade e de sua consciência. Vislumbra-se um homem criado para a liberdade e, para tanto, a reflexividade (HERBART, 2003) constitui uma estratégia fundamental. O indivíduo deveria chegar à plena consciência de “uma maneira reflexiva, derivando todas as manifestações de uma unidade interior e viva e encaminhando-as com toda intenção ao incessante progresso do homem” (FROEBEL, 2001, p.51).

Outra passagem de Froebel (2001, p.81) é emblemática nesse sentido: “Quem tenha o dever de realizar o divino e o eterno não pode carecer da possibilidade e do direito de viver no terreno e no finito. Deus não tem podido manifestar-se nas coisas finitas mais que por meio do finito e do infinito”.

O discurso pedagógico do início dos Oitocentos recodificou a maquinaria do governo teístico que o precedeu e mobilizou a noção de livre-arbítrio, convocando o próprio indivíduo ao governo de si sob uma ordem natural que o transcenderia, no encontro com uma questão ética. Em *Pedagogia geral*, Herbart (2003, p.47) afirma que “a finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do livre-arbítrio (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da moral”.

O conhecimento de si, compreendido como um conjunto de propriedades da ordem da natureza, seria o que permitiria o acesso à verdade: trata-se da descoberta do sujeito pelo exercício livre e consciente de si mesmo. O saber pedagógico produziu, assim, o sujeito do saber, de modo que a pedagogia científica do século XIX forneceu linguagem para o indivíduo interpretar seu próprio ser. Por meio dela, o indivíduo é incitado a conhecer suas

propriedades e sua essência íntima, a fim de compreender a razão de suas próprias inclinações (FROEBEL, 2001).

Ao investir na administração dos sentidos, a pedagogia moderna promove a produção de dada memória do corpo e da alma; conforma-se uma maneira de se narrar e de se fazer pela formação, pela suposta boa condução das energias de si mesmo.

De Pestalozzi, Froebel e Herbart provém a noção de que a educação deve seguir uma ordem evolutiva e acompanhar os progressos das forças do homem. Nessa maquinaria pedagógica, visava-se construir uma ambiência que permitisse às forças naturais do sujeito converterem-no em um ser educável; ademais, a pedagogia deveria assumir flexibilidade, de forma a possibilitar que cada indivíduo encontrasse por si mesmo os caminhos de seu aprendizado. Sob essa lógica, a educação dos mais jovens constituiria um problema de ajustamento que exigiria do educador o conhecimento da natureza do homem e a capacidade de modulação de sua atuação na relação pedagógica.

Toda educação e doutrina verdadeiras, todo verdadeiro ensino, qualquer educador e professor digno desse nome deve, em cada momento, em cada uma de suas determinações e exigências, atuar em um duplo sentido: dar e tomar, unir e separar, mandar e obedecer, fazer e suportar, obrigar e ceder, apertar e afrouxar... E o mesmo deve dizer-se do discípulo ou aluno. Porém, é preciso que entre os dois, entre o professor e o aluno, entre a exigência e o resultado exista invisível um terceiro termo: a eleição do justo, do melhor, que pode necessária e logicamente deduzir-se das condições dadas. (FROEBEL, 2001, p.29)

No discurso em tela, vemos emergir a figura do *educador* (FROEBEL, 2001; PESTALOZZI, s.d.; HERBART, 2003) como personagem e em uma perspectiva diferenciada do que se entendia ser o *mestre*. Aquele que não seria apenas o encarregado da transmissão do conhecimento, mas também quem garantiria um caminho adequado e seguro para se alcançar o fim da educação: a formação do homem. O educador guarda semelhanças importantes com o pastor cristão: é enunciado como figura essencial na condução da instrução do povo, ao passo que o ensino é propalado como necessariamente individualizante. Ele deve atentar à individualidade de cada aluno, à sua fase de desenvolvimento e às suas características psicológicas individuais. Desta feita, promover um ajuste entre o governo de todos e cada um passa a constituir o problema da educação.

Segundo Soëtard (2010b, p.29), Pestalozzi soluciona, em *Canto dos cisnes*, o que seria um dos problemas fundamentais da pedagogia: “a mão do pedagogo somente poderá cumprir seu trabalho na medida em que se mantenha distância – a distância da mão e a distância do outro – o polo da inteligência universalizadora e o polo da sensibilidade particularizadora”.

O pastor é aquele que se sacrifica pela grei e que tem o condão de fazer o bem (FOUCAULT, 2008); tal seria também o papel do educador, que não poderia *fazer mal* ao aluno, causar-lhe frustração ou ministrar-lhe conhecimentos que ele ainda não estivesse apto a aprender. Fazendo uso da metáfora de Marc Depaepe et al. (2008), podemos dizer que se opera aí uma metamorfose da imagem do guia para a de animador.

A educação da vontade constitui um problema de relevo no discurso pedagógico dos Oitocentos, tal como discorre Froebel acerca do conceito de vontade: “é a atividade espiritual do homem, que, de acordo com os fins gerais de sua vida, parte conscientemente de um ponto determinado e vai para uma determinada direção buscar um objeto e fim determinados” (2001, p.71). Aproximar a vontade de cada um à vontade geral (PESTALOZZI, s.d.) constituiria, assim, a vocação dessa pedagogia. Desta feita, liberar o homem significaria constrangê-lo por meio de um ensino que estimulasse sua vontade livre.

As relações pastorais buscam a autonomização dos indivíduos, a construção da liberdade autônoma. Sob a influência de Fichte e Rousseau, Froebel (2001) afirma que é por meio de sua atividade própria que o homem adquire autonomia; assim, é por si mesmo que ele deve desenvolver suas forças. O desenvolvimento orgânico e harmônico dessas forças, para estar na direção correta, demandaria autodisciplina e autocontrole.

Um aparente paradoxo parece estar presente no plano de educação traçado: junto à noção de natureza, é previsto um percurso individual, peculiar e pessoal de cada sujeito, o que demandaria uma atuação também individualizada por parte dos educadores. A noção gravitacional de natureza (divina, terrestre, humana) compõe um modelo jurídico-econômico-biológico articulado pelo poder biopolítico. A potencialização da vida e sua efetivação na realidade mundana conferem uma orientação para a vida prática e para o trabalho.

Ali se delineava uma economia de governo em que a obediência tornava-se um exercício menos dispendioso sob o investimento em meios sutis de vigilância e controle. A figura do pastor, originariamente panóptica, assumia, então, certa invisibilização pela

governamentalidade. O educador seria o pastor que deveria produzir uma forma de governo autogerida pelos indivíduos, enquanto a ação pedagógica que orienta os sujeitos para uma meta visaria habilitá-los a se autodirigirem a um ponto comum, sem dispersão, mas por livre movimento. Estabelece-se uma economia de governo social de máxima eficiência e eficácia, invisibilizando a relação de mando e obediência em operação e localizando na vontade e na liberdade o *locus* de investimento.

O método psicopedagógico pauta, pois, uma tutela da liberdade. Em tal cenário, o indivíduo deve ser o tempo todo investido.

un niño abandonado a sí mesmo extiende la vista sobre el mundo sin comprenderlo y, engañado por los fragmentos de conocimientos que ha encontrado a ciegas, cae diariamente de error en error, asimismo, por el contrario, un niño a quien se ha guiado en esta senda, desde la cuna, asciende cada día de verdad en verdad. (PESTALOZZI, s.d.a, p.247)

A forma como se chega a amar, a confiar e a obedecer constitui tema central em Pestalozzi (SOËTARD, 2010b). Liberar o homem significaria constrangê-lo por meio de um ensino que estimule sua vontade livre – uma vontade sempre tutelada, leia-se.

A respeito da obediência, diz o autor, ela

es en su origen una aptitud cuyas tendencias están en oposición con las primeras inclinaciones de nuestra naturaleza física. Se forma por la educación. No es simplemente un resultado del instinto, y, sin embargo, sigue en su desarrollo la misma marcha que el instinto. Del mismo modo que la necesidad precede al amor, la satisfacción de la necesidad a la gratitud, el recelo a la confianza, así también un violento deseo precede a la obediencia. (PESTALOZZI, s.d.a, p.274)

Para o pedagogo suíço-alemão, é o afeto, e não a coerção, que constitui o meio de dominar os impulsos instintivos das crianças. A educação afetiva seria, de acordo com ele, um pilar no método articulado pela noção de felicidade humana, já que interditaria os estímulos baseados no temor e na ambição pessoal da criança.

O desenvolvimento da força autônoma passaria pelo conhecimento e pelo domínio das próprias forças (PESTALOZZI, s.d.a), e o trabalho sobre si constituir-se-ia uma meta do investimento educativo. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira são investidos como atividades

privilegiadas na educação do indivíduo: “o jogo prepara-o diretamente para a vida e o conduz à prática de muitas virtudes cívicas e humanas” (FROEBEL, 2001, p.78).

Concebidos como manifestações espontâneas do interno, o brincar e o jogar entrariam no processo pedagógico, do qual nenhuma atividade e nenhum momento ficariam de fora. Governa-se e tutela-se a liberdade em qualquer manifestação que se consiga assimilar com os olhos do tempo, produzindo o saber pedagógico e o sujeito do saber. Tais atividades são tomadas como “modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas” (p.47). Eis uma passagem elucidativa do gesto do pedagogo, que apreende seu objeto e a racionalização que faz daquilo que observa:

No período a que nos referimos agora, o jogo e a linguagem constituem os elementos por meio dos quais a criança vive, atribui a todas as coisas, vida, sensibilidade e palavra. Fala como se todos a ouvissem, porque a criança começa a exteriorizar o seu interior, e faz a mesma atividade com as coisas que a rodeiam – pedra ou tronco, planta, flor ou animal. Dessa maneira, à medida que se desenvolve a vida da criança em geral, sua vida com os pais e a família, a vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza e com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pelos pais e pela família como um dos pontos mais importantes na formação geral da criança. Com esse fim muito particular, deve-se atentar aos seus jogos, porque o jogo, em princípio, não é outra coisa que vida natural. (p.47)

Por meio do jogo, a criança desenvolveria um instinto de produção e se tornaria dona de suas forças. O jogo e a brincadeira deveriam ser alvo da intervenção e da vigilância do educador, exercendo efeitos na constituição moral das crianças: “Do jogo emanam as fontes de tudo que é bom. O menino que joga tranquilamente, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais” (p.47-48).

Tal discurso pedagógico é mobilizado por um dispositivo antropológico, ou seja, parte da ideia de que há no homem uma natureza própria e imutável que careceria de intervenções para que ele – animal já perfeito em sua origem – torne-se o que é. A natureza se configuraria como uma força imanente, e a instrução, como a arte de favorecer a inclinação da natureza ao seu próprio desenvolvimento.

A infância, invenção da Modernidade, emerge como alvo privilegiado na estratégia de governo pelo poder pedagógico.

Se não se atende devidamente à criança nessa fase decisiva de sua evolução, se se corrompem esses delicados germes de sua vida futura, a criança não chegará depois, senão com muito trabalho e extraordinários esforços, para ser o que deveria, e pode ser que não alcance inteiramente a obra da educação. (p.48)

O discurso analisado importa do arcabouço teístico a noção de salvação: o que a educação deveria prover é a salvação de todos e de cada um. Em tal processo deveria manifestar-se, como fim do intento educativo, “o infinito no finito, o eterno no temporal, o celeste no terreno, o divino no humano e na vida humana” (p.30). Há aí uma modulação na noção de salvação em que a realização do homem na Terra passa a constituir matéria dos investimentos educativos orientados para a vida prática. Nesse sentido, a pedagogia moderna e a psicologia tomam assento onde a teologia reinava.. Não se trata de uma lógica em que *sai Deus, entra o Estado; sai o Estado, entra a empresa*, ou algo que o valha, mas de um torvelinho de forças que se reorganizam por meio das problematizações que o homem propõe a si mesmo. O processo centra-se, pois, menos de localização e mais de circulação das racionalidades que orientam a condução das condutas dos indivíduos, por meio das quais se mantêm coesão e coerência a tal ou qual forma de ser, individual e coletivamente. Nessa economia de governo, elabora-se, pois, um equacionamento entre natureza divina, terrena e humana, a reboque da noção de desenvolvimento da humanidade.

A inclusão do trabalho como expressão da essência do homem e força espontânea – um *instinto primitivo de atividade, de produção* (FROEBEL, 2001) – constituiu uma ocasião fundante para a ascendência de um governo laico. O debate acerca do valor do trabalho no discurso pedagógico dá a ver a modulação do termo, como efetivação e melhoria do homem: de fardo a virtude e, então, força criadora.

O governo pedagógico moderno passa a ter por meta a coesão social e a articulação coletiva da população por meio de uma orientação para o trabalho como um valor moral, ou seja, o trabalho, concebido como força espontânea do homem, torna-se tema de atenção. Froebel (2001) explicita o embate por significação acerca da atividade do trabalho naquele tempo, como se pode observar no excerto a seguir:

Disso [respeitar as fases de desenvolvimento da criança] dependerá o estímulo a ser dado para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade criadora, da produção de obras exteriores, do trabalho. No entanto, os homens têm hoje uma concepção falsa e superficial do trabalho, da atividade, a produção; por isso, o trabalho não se estende à vida, nem a

envolve como um princípio vivificador – apenas é algo que pesa, oprime, rebaixa, estorva e mata.

Deus trabalha e produz eternamente. Cada pensamento divino se traduz numa obra, numa ação, numa criação. Cada pensamento divino se manifesta, se exterioriza como energia criadora até a eternidade. Quem duvida, contemple a vida e a atividade de Jesus, contemple a verdadeira vida e a verdadeira atividade humana; contemple se deveras vive – sua própria vida e sua própria atividade. [...] O espírito humano há de flutuar também sobre o indefinido e sem forma e, removendo-o, há de produzir aparência e forma, exteriorizando, assim, o que constitui o fundo da essência e da vida do homem mesmo. Nisso consiste o sublime sentido, a profunda significação, a grande finalidade do trabalho, da atividade, da ação e da criação. (p.38-39)

No discurso pedagógico moderno, o trabalho constituiria um instinto de atividade já em expressão nas crianças. A propósito, acrescenta o autor: “as leis que governam nossa existência exigem que, de um momento a outro, apareça o resultado de cada atividade” e “importa [...] não atrasar a educação para o verdadeiro trabalho” (p.40).

O trabalho passa a compor o plano salvífico crivado pela narrativa cristológica e pela suposta evolução histórica da humanidade, representando o ponto de contato para uma nova plataforma ética. Para Froebel (2001, p.43), na alma de cada criança

se repete e reproduz a história da criação de todas as coisas, tal como nos contam os livros dos santos, até o momento em que o homem se reconhece a si mesmo no meio do paraíso terreno. [...] Mais tarde, reproduz-se também, essencialmente em cada criança, o momento que foi o princípio da liberdade moral da razão em toda a espécie humana, criado precisamente para a liberdade.

O destino humano resultaria de uma composição entre a exteriorização do interior e a interiorização do exterior: “os objetos exteriores excitam o homem para que os conheça em sua essência e em suas relações; para os objetos, o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos com os quais pode interiorizar as coisas que o rodeiam” (p.43). A exploração e a educação dos sentidos, assim, acabam por constituir uma tecnologia para a consciência de si.

É na noção de desenvolvimento que, segundo nossa leitura, assenta-se o fenômeno da pedagogização da vida. Carlos Ernesto Noguera-Ramirez (2011) efetuou um profícuo estudo acerca da emergência da sociedade da aprendizagem, fenômeno cujo limiar demarca o século XVII, mas encontra contorno mais delineado nos dois séculos seguintes. A noção de desenvolvimento evolutivo, tal como dispõem os pedagogos, constituiu a possibilidade da

construção de uma percepção do homem como ser educável e autogovernável. Consoante a essa ideia, desdobra-se o investimento em um processo emancipatório dos indivíduos por meio do projeto educativo, operado sob um ordenamento moral voltado para a *melhoria* do povo. Nesse projeto, cada indivíduo deve assumir a responsabilidade sobre si mesmo.

Como já mencionado, a concepção de homem vigente em tal discurso impõe certa ambiguidade ao ato educativo: há no homem uma natureza divina, terrena e humana que precisaria estar em harmonia. Tal natureza apresenta-se sempre como uma potência perfectível que nunca se realiza, de modo que o processo educativo converte-se em um trabalho permanente.

[...] nem o homem, nem a humanidade, que no homem se exterioriza, constituem uma manifestação já definida e completa, algo fixo e estável, o fim de uma evolução [o ser] constantemente progride e desenvolve, vive perenemente, disposto sempre a alcançar a perfeição. (FROEBEL, 2001, p.31)

Ao longo desse percurso evolutivo, cada indivíduo (bem como cada geração) seguiria seu curso próprio: “ele não segue essa marcha pelo estéril caminho da imitação, da cópia, mas pelo caminho vital do próprio desenvolvimento e da espontânea formação” (p.31).

No discurso pedagógico, a compulsoriedade da educação dos corpos e das almas excede os domínios da instituição escolar e de uma abordagem disciplinar. Não que a disciplina e a ação do mestre-pastor tenham esmaecido; antes, trata-se do delineamento do fenômeno da pedagogização da vida: de um lado, o alcance intervencionista da atenção pastoral por meio da polícia social; de outro, a produção da educação como valor a ser autogerido de acordo com o saber pedagógico-científico.

Ali emerge a noção de sujeito educável, aquele capaz de autoconhecimento, automelhoramento e autodesenvolvimento. A partir desse momento marcado pela historiografia pedagógica contemporânea, o processo de secularização ganha proeminência, tornando-se força hegemônica na conformação da ideia de uma educação laica, útil e prática, sob orientação dos escritos e das narrativas desses pedagogos, tornados inaugurais de uma suposta *nova pedagogia*. Assim, no discurso pedagógico do início dos Oitocentos, a educação adquire crescente importância na condução da vida dos indivíduos, passando a ser concebida como processo continuado ao longo da vida.

É possível afirmar que o governo por meio da liberdade constitui um problema de destaque para a pedagogia aqui em pauta. Com vistas à produção de um sujeito educável – sujeito da pedagogia moderna, por excelência –, o alvo das estratégias pedagógicas aloca-se na individualidade, no desenvolvimento das características internas e psicológicas dos indivíduos, dando relevo às suas atividades, aptidões, capacidades e habilidades ante a aquisição de dado conhecimento. O indivíduo capaz da verdade é aquele capaz do aprendizado de si, cujas experiências são mobilizadas por uma condição antropológica imanente. O saber pedagógico produz o sujeito do saber, o qual se liberta de sobredeterminações a partir da crença de que é portador de uma individualidade e de um caminho próprio. Em suma, o sujeito moderno nasce sob a orquestração do saber pedagógico-científico.

A análise dos textos de Pestalozzi, Froebel e Herbart demonstra, pois, que há uma preocupação central com o indivíduo – com suas características, seu desenvolvimento físico e psicológico –, o que acaba por forjar um investimento discursivo em sua suposta capacidade de autonomia e liberdade. Em suma, o governo de si passa a se constituir, na modernidade pedagógica, como meta do investimento pedagógico.

Ora, como analisa Foucault (2006b), esse foi todo o problema da pastoral católica, reatualizada pela governamentalidade vincada à razão de Estado e que, aqui, efetua uma transmutação no que Sandra Mara Corazza (2005) nomeia *pastoral educativa*, sob os ares da racionalidade liberal. Como analisara Foucault (2006a), na governamentalidade liberal a liberdade constitui a principal tecnologia de governo dos homens. De nossa parte, é possível admitir que a pedagogia científica desempenha um papel decisivo ao dispor novos movimentos ao jogos de veridicção/subjetivação aí em circulação.

Em meio às produções pedagógicas do período por nós analisado, destaca-se a presença de Johann Wolfgang von Goethe, com seu romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister*. Entendemos que essa obra, geralmente referenciada como literária, entra na composição do discurso pedagógico do final do século XVIII e insere o gênero romance no campo das estratégias de governo pedagógico. É o que procuraremos evidenciar na sequência, ainda sob o questionamento acerca das lógicas e razões que estão a circular no governo de si e dos outros, na racionalidade pedagógica moderna. Vejamos, pois, a saga de um indivíduo em busca de seu autoaperfeiçoamento.

#### 2.4. Wilhelm Meister: *não temos nada senão a nós mesmos*

Europa, final do século XVIII. Soerguem-se fábricas. Ao redor, organizam-se aglomerados urbanos: empregos e instituições públicas; hospitais e escolas; trupes mambembes, saltimbancos e acrobatas. Em cena, homens de negócio, poetas, empresários, comerciantes, acionistas, filantropos, mestres-escolas, preceptores, burgueses e príncipes. Estado, teatro e comércio. A geografia ganha novas silhuetas. Livros e mapas suportam roteiros. Dados geográficos, estatísticos e mercantis informam as decisões e os planos governamentais e individuais. Planteia-se a estatística do governo. Os almanaques e as estatísticas encorpam documentos *totalmente seguros*: “Sobre tudo isso basearemos nossos raciocínios políticos, sem deixar de fornecer uma visão geral dos governos” (GOETHE, 2009, p.264). Goethe convoca Minerva e Palas Atena para o encontro com a vida. Evoca-se Hamlet e alude-se a Racine, Corneille e Molière. Sob os empuxos da vida moderna, Wilhelm Meister segue os roteiros de seu mestre. E é na forma de um romance que os problemas do homem moderno são instalados.

A obra de Goethe intitulada *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* não foi lida, aqui, como uma plataforma do pensamento pedagógico ou como o ensinamento de um tempo ou de um sábio; tampouco efetuamos um exercício de interpretação de suas intenções e verdades. Antes, procuramos manter o foco na circulação de um escrito, de problemas e de tecnologias de poder. É a racionalidade ali em circulação que está na berlinda.

Para tanto, lançamo-nos sobre uma conversa à primeira vista improvável: Goethe e o empreendedorismo. Porém, atentando ao que buscamos com este estudo – desemaranhar os fios que atravessam os discursos, dispondo formas de governo –, talvez não se trate de algo tão improvável assim.

Não foi nosso propósito, esclareça-se, encontrar traços de empreendedorismo em Goethe. Em vez disso, como já ressaltado, aventamos buscar familiaridades nas formas de pensarmos a nós mesmos e de nos produzirmos de determinada maneira no presente, familiaridades estas que não se encontram por meio da transposição de discursos ou de vocabulários. Dito de outro modo, não intentamos forjar sentidos disparatados, mas sim levar a cabo um exercício e seus possíveis riscos – ficção, também. Se o romance de Goethe toma lugar na série de fontes empíricas desta pesquisa, isso não se deve a uma aproximação ideológica ou temática, mas ao jogo de referências presente no campo da pedagogia – este,

o *locus* problemático do estudo. Uma vez mais, não é a obra em si, mas sua circulação que justifica sua convocação.

Publicado entre 1795 e 1796, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é referenciado como obra inaugural do *Bildungsroman*, termo cuja origem data do início do século XIX. Da junção de duas palavras alemãs, *Bildung* (formação) e *Roman* (romance), a denominação foi traduzida para a língua portuguesa como *romance de formação*. *Bildung*, contudo, é uma palavra de difícil tradução, tendo aproximações com a noção grega de *paideia*, que remetia à formação geral do homem grego. De acordo com Danielle Dayse Marques de Lima (2013), o conceito de *Bildungsroman* está intrinsecamente relacionado ao romance de Goethe, considerado o paradigma do romance de formação. Tal gênero literário aborda a biografia de um indivíduo em busca de seu autoaperfeiçoamento. Assim é a narrativa sobre Meister.

Foi Karl Morgenstern, professor de Filologia Clássica, quem inaugurou o termo durante uma conferência na Universidade de Tartu, na Estônia, em 1810. Parte de seu discurso é transcrita abaixo:

[Tal forma de romance] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance. [...] Como obra de tendência mais geral e abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas de paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época. (MORGENSTERN apud LIMA, 2013, p.105)

No meio literário, o *Bildungsroman* é considerado um gênero que tem como tema fulcral o desenvolvimento moral, físico, psicológico e intelectual de um personagem; narra-se a trajetória de seu desenvolvimento durante um corte temporal que compreende, geralmente, os anos entre a adolescência e a nomeada maturidade. O gênero firmou-se como um conceito produtivo nas literaturas nacionais europeias e americanas a partir do século XIX (MAAS, 2000). Trata-se da narração de uma trajetória de teor pedagógico em que o personagem principal transita entre os ambientes da família, da escola e do trabalho, experimentando, nesse percurso, sentimentos pessoais como dores, alegrias, sensações de fracasso e de êxito.

Tal processo representaria o amadurecimento e a progressiva tomada de consciência do indivíduo perante a realidade.

A escrita do romance de Goethe deu-se em meio a um processo histórico, cultural e estético vivenciado pela Alemanha nas três últimas décadas do século XVIII. Naquele período, a Alemanha tematizava a formação de uma literatura que representasse o *espírito alemão* e lhe conferisse uma identidade nacional. Para Lima (2013, p.104), a obra traz à tona “o desejo burguês pela *bildung*, ou seja, por uma formação universal, até então apenas acessível à aristocracia, em contraposição ao pragmatismo e à limitação ao conhecimento técnico e mercantilista da classe média burguesa”.

Após o expressivo sucesso de *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), referenciado como o texto que deu origem ao Romantismo, o romance firmou-se como gênero literário e se tornou, na Alemanha, a contrapartida estética de acontecimentos que, na França, davam-se no plano político (MAAS, 2000). *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é tido como a tradução do desejo da burguesia alemã por uma formação mais plena e por um autoaperfeiçoamento. É válido destacar que o romance torna-se um meio de larga e rápida circulação de ideias no final do século XVIII, constituindo, pode-se dizer, um fenômeno de massa com vistas a alcançar o cidadão comum daquela sociedade.

O tema da formação atravessa todos os livros da obra, cuja publicação teve acentuado impacto no meio intelectual e artístico. Friedrich Schlegel (apud MAZZARI, 2009, p.7), por exemplo, afirmou em uma resenha à época: “As três grandes tendências da nossa era são a Doutrina das Ciências [de Fichte], Wilhelm Meister e a Revolução Francesa”. Gottfried Keller, artista suíço e autor de *O verde Henrique* (romance de formação do século XIX), referiu-se ao romance como o “livro mais sedento de realidade de toda a literatura mundial” (apud MAZZARI, 2009, p.21). O próprio Goethe define a obra, em 1825, como “uma de suas ‘produções mais incomensuráveis’, para a qual quase chegava a faltar-lhe a chave” (MAZZARI, 2009, p.10).

O romance teve presença marcante não somente entre seus contemporâneos. James Joyce foi um dos autores do século XX a reverenciar a forma do *Bildungsroman* e a fazer menção elogiosa a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* em seu *Ulisses*. Thomas Mann também teceu elogios à obra em *A montanha mágica*. Georg Lukács (2009), que

redigiu o posfácio do romance obra numa edição de 1936, referiu-se a ele como o mais legítimo romance de formação, cujo conteúdo seria a educação dos homens para a compreensão prática da realidade. Também Bakhtin (1998) tece análises sobre esse escrito de Goethe.

Nos livros de história da educação do século XX, o romance é, por vezes, citado como exemplar de um projeto idílico de formação do homem, empreendimento cujos valores deveriam ser resgatados nas propostas educativas. Sua presença torna-se, contudo, mais rarefeita no final dos Novecentos.

A obra foi escrita em oito livros ao longo dos quais o protagonista atravessa aventuras e acasos da vida em busca de sua formação, experiência que se dá no decorrer de uma década – do início de sua juventude ao início da maturidade. Pode ser dividida em três partes principais: os anos de teatro, em que o protagonista percorre um caminho de formação individual; os anos de andança, em que se tematiza o encontro do indivíduo com a sociedade; e os anos de aprendizado, quando, perante as situações dilemáticas da realidade e as questões dramáticas com que se vê confrontado, ele faz suas escolhas na vida (QUICENO CASTRILLÓN, 2003).

Wilhelm Meister é filho de um casal economicamente bem-sucedido de comerciantes da burguesia alemã. Ainda jovem, apaixona-se por uma atriz, Mariane, e decide embrenhar-se pelo mundo do teatro em busca de algo que o conduzisse à felicidade e que preenchesse sua existência de modo diverso do que lhe estava previamente destinado: uma vida burguesa, ligada ao comércio e à administração de bens. O personagem intenta dedicar ao palco toda sua atividade e nele encontrar sua felicidade e sua satisfação.

Ainda me recordo de um poema, que deve estar entre meus papéis, no qual a Musa da tragédia e outra figura de mulher, em que eu personificava o Comércio, disputavam renitentemente minha valiosa pessoa. [...] deserdado e desnudo, entreguei-me à Musa que lançava sobre mim seu manto áureo e cobria minha nudez. [...] Entretanto, não é a poesia mas sim a verdade e a vida o que em teus braços encontro. (GOETHE, 2009, p.48)

A decisão de orientar-se por uma vida de artista, furtando-se aos encargos do mundo dos negócios, dá a ver um embate de forças no campo do pensamento acerca do objeto homem e do destino. Um diálogo do protagonista com a mãe aponta o debate entre a vida útil e o sentido da existência:

Acaso é inútil tudo aquilo que não nos põe de pronto dinheiro nos bolsos, que não nos proporciona um patrimônio imediato? Já não temos espaço suficiente na antiga casa? Era preciso construir uma outra? Não aplica o pai todos os anos uma parte considerável de seus lucros no comércio para embelezar os aposentos? Não são também inúteis essa tapeçaria de seda, esse mobiliário inglês? E, pelo menos, confesso que essas paredes listradas, essas flores, esses arabescos, as cestinhas e figuras que se repetem milhares de vezes me impressionam muito mal. Lembram-me, quando muito, a cortina de nosso teatro. Mas, que diferença sentar-se diante dela! Mesmo que se tenha de esperar muito tempo, sabemos que acabará por subir, e que assistiremos então aos assuntos mais diversos, que nos distraem, instruem e engrandecem. (p.30)

Com um grupo de teatro, Meister viaja por toda a Alemanha, conhecendo muitos povoados e diversas cidades. Nessa empreitada, lança-se em busca da descoberta e da consecução de sua *vocação interior*. Embrenhar-se pela vida artística constituiria um projeto de libertação daquilo que o narrador afirma ser uma arrastada e inerte vida burguesa: Meister estaria destinado ao teatro e concorreria à criação do futuro teatro nacional.

O personagem é movido pela aspiração de desenvolver suas potencialidades e alcançar uma formação plena e harmônica, o que somente era acessível à aristocracia. É decisão sua aventurar-se pelo mundo – este, uma escola em que “não é tarefa do aluno terminar alguma coisa, basta que se exercite” (p.52). De tal encontro, extrair-se-iam as experiências de aprendizado importantes para a vida.

Durante toda a narrativa, perspectiva-se uma trajetória de progresso e convocam-se os personagens a uma atitude reflexiva, tal como se observa na passagem que segue:

É uma bela emoção [...] lembrarmos os velhos tempos e os inocentes erros, sobretudo quando o fazemos em momentos em que atingimos o ponto culminante da felicidade, de onde podemos olhar ao redor de nós e apreender o caminho percorrido. É tão agradável podermos recordar, se contentes estamos com nós mesmos, os diferentes obstáculos que, com um sentimento doloroso, acreditávamos por vezes insuperáveis, e comparar o quanto evoluídos *somos* agora com o quão pouco evoluídos *éramos* então. (p.34)

No romance, a vida burguesa é personificada pelo comércio. Instala-se um debate entre a proposta de uma vida pautada pela economia e pela produção de lucro, e um suposto verdadeiro resultado da vida que guardaria relações com a cultura geral. A vida que Meister busca, porém, não é a do *bom gestor*, para quem a satisfação consiste em “extrair diariamente

o total crescente de sua fortuna” (p.54). Seu projeto é conhecer o mundo, a fim de conhecer a si mesmo. Eis um excerto emblemático da noção de educação que circula na obra:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-los. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que tu imaginas. (p.284)

Werner é personagem coadjuvante e o antagonista dos ideais do herói goethiano. Cunhado do protagonista, ele é quem faz circular o ideário do nascente capitalismo que emerge junto às questões da circulação de bens, mercadorias e pessoas. Em seus diálogos, destacam-se os problemas de governo da emergente sociedade industrial. Numa conversa com Wilhelm, Werner afirma: “se um dia vieres a tomar verdadeiro gosto por nossos negócios, ficarás convencido de que muitas faculdades do espírito também encontraram neles seu livre jogo. [...] Eis aí, segundo penso, o que pode proporcionar grandes alegrias a todo homem com cabeça” (p.54). Na sequência, ele orienta:

Visita primeiro algumas grandes cidades mercantis, alguns portos e, não duvides, serás arrebatado. Quando vires o número de homens que ali trabalham, quando souberes de onde vêm e para onde vão tantas coisas, sem dúvida haverás de querer vê-las passando também por tuas mãos. Ali encontrarás a mais pequena mercadoria em relação com todo o comércio e, justamente por isso, nada te parecerá insignificante, porque tudo aumenta a circulação, da qual tua vida tira sustento. (p.54)

Esse é um argumento tido como racional e sensato segundo o diálogo entre os dois personagens. Ainda, Werner acrescenta:

Os grandes deste mundo apoderaram-se da terra e vivem no luxo e na abundância. Até o menor quinhão de nosso continente já tem dono, já está consolidada a propriedade; empregos e demais negócios burgueses rendem pouco; onde haverá, pois, um ganho mais legítimo, uma conquista mais razoável, senão no comércio? Os príncipes deste mundo têm em seu poder rios, estradas e portos, e de quantos por eles passam e circulam retiram um grande lucro. E quanto a nós, não devemos aproveitar com alegria a ocasião e cobrar também, por nossa atividade, tributos daqueles artigos que em parte a necessidade, em parte a arrogância, têm tornado indispensáveis aos homens? (p.55)

A trajetória de Meister se efetua a partir de uma missão que seu pai lhe endereçara. Contrariado pelos planos do filho de ser artista, o pai o envia a uma missão comercial, sob o seguinte argumento: “Deste modo ele verá o que se passa no mundo [...] e, ao mesmo tempo, tratará de nossos negócios em lugares estranhos; não se pode conceder a um jovem benefício maior que iniciá-lo a tempo naquilo que há de ser o destino de sua vida” (p.58).

Viajar o mundo é algo apontado como um caminho adverso, mas Meister logo vislumbra a oportunidade de libertação do destino preconizado por seu pai: “Sentou-se no quarto e refletia em seu plano de viagem, como um ladrão engenhoso ou um mágico que, na prisão, [...], para nutrir-se na crença de que a salvação é possível e está de fato mais próxima do que pensam seus carcereiros” (p.58).

A destinação humana é alvo das reflexões do herói mundano. Meister é interpelado por outro personagem que o indaga a respeito de sua crença no destino, num poder que governaria a todos e conduziria ao bem de cada qual. Nesse debate, ganha contornos a ideia de que é necessário domar o destino e contornar as intempéries dos acontecimentos. Necessidade e acaso seriam constituintes da trama do mundo, mas a razão, propriedade natural do homem, possibilitaria seu manejo em favor do próprio indivíduo. A esse respeito, Goethe descreve:

A razão do homem se situa entre os dois [necessidade e acaso] e sabe dominá-los; ela trata o necessário como a base de sua existência; sabe desviar, conduzir e aproveitar o acaso, e só enquanto se mantém firme e inquebrantável é que o homem merece ser chamado de um deus na Terra. Infeliz aquele que, desde a juventude, habitua-se a querer encontrar no necessário alguma coisa de arbitrário, a querer atribuir ao acaso uma espécie de razão, tornando-se mesmo uma religião segui-lo! Que seria isso senão renunciar à própria razão e dar ampla margem a suas inclinações? Imaginamo-nos piedosos, enquanto avançamos, vagando sem refletir, deixando-nos determinar por contingentes agradáveis, e acabamos por dar ao resultado de uma tal vida vacilante o nome de uma direção divina. (p.83)

No romance, o projeto de autonomização é cercado pelos temas da razão, da contingência histórica, do destino e da felicidade. Tornar-se útil seria algo basal no processo de formação do indivíduo. Encontrar o que é útil a si e aos outros assume caráter teleológico no jogo de governo aí em operação. É trabalho do homem *limitar o arbitrário*. Nesse sentido, a felicidade seria produto da busca de cada indivíduo, estando ao alcance de suas

mãos; seria matéria bruta do artista, e sua consecução dependeria da capacidade de cada um, a qual seria inata: “faz-se necessário, pois, aprendê-la a exercitá-la cuidadosamente” (p.83).

O projeto formativo se configuraria, assim, como uma maquinaria transformadora do eu e atestável pelo tempo, tal como aponta a seguinte reflexão do personagem:

Decorrido um certo tempo, quando voltamos a abrir uma carta que havíamos escrito e lacrado sob determinadas circunstâncias [...] assalta-nos uma sensação estranha assim que rompemos nosso próprio lacre e nos pomos a conversar, como com uma terceira pessoa, como nosso eu modificado. (p.91)

O intuito da formação estaria em aliançar desejos e capacidades, talento e destino. Tratar-se-ia de um empenho pessoal no encontro com as aventuras e oportunidades da vida. Recobrar no homem a própria vocação seria função de sua razão. Uma exclamação do protagonista dispõe claramente essa lógica: “Feliz aquele que percebe a tempo o paralogismo resultante de seus desejos e suas capacidades!” (p.92). Tal razão desvincularia o destino de uma área intangível de vontades alheias ao homem e o aproximaria de uma objetivação, por meio da percepção de se tornar dono de si próprio, de “pertencer totalmente a si mesmo” (p.92). O poeta, o artista, seria o homem liberto, o homem autônomo que teria a possibilidade de encontrar o sentido da vida por si próprio.

Ao final da primeira parte da obra, o protagonista tem de se haver com o fato de se dar conta de que não tem vocação para a vida de artista. Necessita, então, fazer escolhas. Ele prefere viver as coisas simples da vida, sonha em ter filhos e um casamento feliz. Nesse meio tempo, é conduzido a uma sociedade secreta, a *Sociedade da Torre*<sup>11</sup>. Lá, descobre que se trata de um grupo de nobres que se uniram com o propósito de ajudar vários jovens a alcançar o desenvolvimento e a formação que desejam. Desde o início da narrativa, essa sociedade secreta acompanhava Meister sem que ele o soubesse, enviando pessoas para influenciá-lo em suas decisões e em sua visão de mundo. Seus integrantes o conduzem ao conhecimento de si e ao desvendamento de suas verdades: a falta de vocação para o teatro, a paternidade desconhecida, os enganos amorosos.

Sei bem que tanto na vida quanto na arte devemos consultar a nós mesmos quando temos algo para fazer e produzir; mas, uma vez feito e encerrado,

---

<sup>11</sup> Trata-se de uma sociedade secreta formada por um grupo de nobres com o fim de ajudar vários jovens a alcançarem o desenvolvimento e a formação que eles almejam.

devemos ouvir com atenção muitas pessoas e, com um pouco de prática, logo podemos deduzir dessas muitas vozes um juízo completo. (p.461)

As revelações da verdade promovidas pelos membros da *Sociedade da Torre* ao longo do romance fazem com que o herói mundano efetue uma reflexão profunda sobre si mesmo: o mundo se descortina como espaço de aprendizado. Os eventos trágicos, que envolvem morte e enganos, constituem matéria de trabalho pedagógico do sujeito sobre si. Domar o destino seria, enfatiza-se no enredo, tarefa do homem racional e sensível:

O maior mérito do homem consiste, isto sim, em determinar, tanto quanto possível, as circunstâncias, deixando-se determinar por elas o menos possível. Todo o ser do Universo estende-se diante de nós como uma grande pedra diante do arquiteto, que só merece esse nome quando, dessa fortuita massa natural, compõe com a máxima economia, adequação e solidez a imagem primitivamente concebida por seu espírito. Tudo o que está fora de nós não é senão um elemento, e poderia até mesmo dizer, também o que está em nós; mas no fundo de nós mesmos reside essa força criadora que nos permite criar o que deve ser e que não nos deixa descansar nem repousar até que tenhamos representado, de uma forma ou de outra, o que está fora ou dentro de nós. (p.391)

A *Sociedade da Torre* tinha um projeto de formação traçado para Meister. Seu caminho estava previsto pelos sábios e seu plano pedagógico pressupunha a experiência do erro:

Não é obrigação do educador dos homens preservá-los do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegre-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente. (p.471)

A aprendizagem adviria, também, dos equívocos que o indivíduo viesse a cometer na vida, o que dá a ver uma modulação importante no governmentamento dos seres aprendizes. O destino, ali alçável às mãos de cada um, admitiria resoluções para a recalcitrância das escolhas, do pensamento e das atitudes no enfrentamento dos percalços da realidade; por meio do erro, poder-se-ia aprender algo e daquilo se aprimorar. Tal arranjo lógico afasta o atravessamento trágico das experiências de pensamento dos sujeitos, de forma que o destino assume uma conformação mundana na modulação do ser aprendente como agente. Assim, sob a mediação da *Sociedade da Torre*, os aprendizes que habitam as páginas de Goethe têm de

desenvolver seus talentos e suas habilidades para descobrirem sua interioridade, bem como de mediá-la com as necessidades da sociedade em geral. É o sujeito ativo o que se preconiza. Não há vitimização, mas aprendizado perene.

O teatro ocupa lugar proeminente e estratégico na narrativa. Goethe dá destaque à democracia entendida como uma forma de governo a alvejar todos os cidadãos, sendo o teatro um importante veículo para tanto. Estado, educação e teatro participam, assim, de uma mesma maquinaria em que concorre uma noção de democracia na formação de cidadãos:

Temos o exemplo mais vivo do quanto poderia ser útil o teatro para todas as classes sociais, e quanto proveito poderia tirar o próprio Estado, se levasse à cena todas as ações, ocupações e realizações dos homens, apresentadas em seu aspecto bom e louvável, e partindo do ponto de vista de que cabe ao Estado mesmo honrá-las e protegê-las. Atualmente só representamos o lado ridículo do ser humano; o comediógrafo passa a ser uma espécie de contrasteador malicioso, sempre a lançar seu olhar vigilante sobre os defeitos de seus concidadãos, e que parece deleitar-se quando pode atribuir-lhes algum. Não seria um trabalho agradável e digno de um estadista controlar a influência natural e recíproca de todas as condições sociais e guiar em seu trabalho um poeta que tivesse o humor necessário? Estou convencido de que, por essa via, se poderiam engendrar muitas obras amenas, ao mesmo tempo úteis e divertidas. (p.104-105)

Na passagem supracitada, marca-se a segunda fase do livro: o encontro da individualidade com a coletividade. De início, Meister questionava-se quanto à utilidade de si para si mesmo e para os outros. Aí, segundo entendemos, desenha-se um desdobramento governamentalizador em que se tocam o governo de si e o governo dos outros.

No romance de formação, o homem é o *télos* de si mesmo; afirma Meister que o “homem é o mais interessante para o homem” (p.110). Quando da emergência das ciências humanas, ele se torna alvo de si, do conhecimento e da verdade científica. Nessa perspectiva, o teatro constituiria um projeto educativo e moral, visando à formação do cidadão na Pátria:

Que ator, que escritor, ou que homem mesmo, não se consideraria no auge de seus desejos, se com alguma frase nobre ou uma boa ação qualquer produzisse impressão tão unânime? Que sensação deliciosa deve ser a de poder, tão rápido quanto uma descarga elétrica, através de sentimentos bons e nobres, dignos da humanidade, excitar o povo, difundir-lhe um entusiasmo semelhante, tal como fizeram essas pessoas com auxílio de suas habilidades corporais; se fosse possível transmitir à multidão a simpatia por tudo que é humano; se fosse possível inflamar, agitar e imprimir um movimento livre, vivo e puro a seu ser interior paralisado, através de representação da ventura

e desventura, da sabedoria e estultice, e mesmo do disparate e da estupidez!  
(p.114)

Em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, traça-se um paralelo entre teatro e vida: em ambos os palcos, a educação ocuparia um lugar fundamental. O plano de aprendizagem é vivenciado pela trajetória de uma trupe de atores. O ator é análogo a todo indivíduo que passará, ao longo de sua vida, por um processo de autoaprimoramento. Uma ideia que perpassa o discurso, na obra de Goethe, remete à crença de que todo indivíduo, filho da natureza, é passível de aprendizagem, podendo esta se fortalecer mediante aplicação, exercício e estudo. Afirma-se, a certa altura do romance, que apenas os imbecis são incorrigíveis, uma vez que, por vaidade, estupidez ou hipocondria, eles seriam canhestros e inflexíveis. Dessa definição emerge uma noção importante à racionalidade pedagógica analisada nesta pesquisa: de que o sujeito educável deve ter a capacidade de ser maleável, de modo a tornar-se matéria ética para o governo de si mesmo.

A problemática central que envolve o debate sobre a arte e o teatro gira em torno da questão do governo – educar o povo e ser educado por ele. A economia do governmento assim aparece enunciada:

Deve-se evitar somente aquilo que é indigno, que é vulgar; não se deve jamais esquecer de estar sempre atento a si mesmo e aos outros, não se comprometer com o que quer que seja, não fazer pelos outros nem muito nem muito pouco, não parecer comovido por nada, não se mostrar abalado por coisa alguma, não se precipitar jamais, saber controlar-se a todo momento e manter assim um equilíbrio externo, seja qual for seu ímpeto interior. (p.342)

Há nos enunciados um manifesto desejo de materializar, por meio do espetáculo, aquilo que haveria de bom, de nobre e de grandioso no homem. No teatro (e na vida), haveria de se desdobrar uma peça improvisada, em que o argumento, a ação e a divisão de cenas seriam fornecidos, em linhas gerais, ficando a critério de cada ator (cada homem) representá-la. Nesse projeto, haver-se-ia de se efetivar um exercício de verdade em que os corpos dos atores exprimiriam o que pensam e sentem. Uma “feliz disposição natural, na qualidade de princípio e fim, não haveria de conduzir a tão elevado objetivo não só um ator, mas qualquer artista, ou mesmo qualquer ser humano?” (p.127).

É entre um e outro, princípio e fim, que incidiria a educação:

Mas entre um e outro ficam faltando ao ator muitas coisas, quando a educação não faz dele o que ele deveria ser, e, para ser mais preciso, uma educação precoce, porque talvez seja pior para aquele a quem se atribui gênio que a um outro que só possui aptidões corriqueiras, pois aquele pode degenerar-se mais facilmente e ser impellido para o mau caminho com mais impetuosidade que este. (p.127)

A educação é esboçada como forma de mediação entre o si e o mundo, ponto de contato entre o querer do sujeito e as constringências da sociedade. Tal noção aparece na sequência do diálogo entre Meister e Laertes (um dos personagens da *Sociedade da Torre*, o qual tematiza, junto ao protagonista, a questão da educação):

– Mas o gênio – replicou Wilhelm – não há de se salvar por si mesmo, não há de curar sozinho as feridas que ele próprio infligiu?

– De jeito nenhum – respondeu o outro – ou, quando muito, de maneira insuficiente, pois que ninguém creia poder sobrepujar as primeiras impressões da juventude. Se cresceu numa liberdade digna de louvor, cercado de belos e nobres objetos, convivendo com homens bons; se seus mestres lhe ensinaram o que primeiro deveria saber, para compreender mais facilmente o resto; se aprendeu aquilo que nunca precisará desaprender e se seus primeiros atos foram dirigidos de modo a poder no futuro praticar mais fácil e comodamente o bem, sem ser obrigado a desacostumar-se do que quer que seja, então esse homem haverá de levar uma vida mais pura, mais perfeita e mais feliz que um outro que houvesse dissipado na resistência e no erro suas primeiras forças da juventude. Fala-se e escreve-se muito sobre educação, mas não vejo senão uma pequena parcela de homens capaz de compreender e levar a cabo o simples porém grande conceito que encerra em si todos os demais. (p.127)

O plano educativo, no romance, aparece enunciado em oposição a um sistema vigente, por meio de uma crítica à forma escolar em voga. A essa altura da narrativa, emerge a figura do indivíduo que, interpelado pelo destino, dele tira proveito por meio de sua educação:

– É bem possível que seja verdade – disse Wilhelm –, pois todo homem é limitado demais para querer educar o outro à sua própria imagem. Felizes aqueles de quem se encarrega o destino, que a todos educa à sua maneira!

– O destino – replicou o outro, sorrindo – é um preceptor excelente, mas oneroso. Eu preferiria ater-me ao julgamento de um mestre humano. O destino, a cuja sabedoria rendo total respeito, tem no acaso, por meio do qual age, um órgão muito canhestro. Pois raras são as vezes em que este parecer realizar com acerto e precisão o que aquele havia determinado. (p.127-128)

O indivíduo que enfrenta os acontecimentos da vida, para deles extrair aprendizado, descobre e mobiliza suas habilidades e seu talento por meio da razão. Sob essas noções, promove-se um processo de autonomização perante as arbitrariedades do destino e a ação dos educadores.

Tal projeto efetiva-se por meio da reflexividade em que o ator-aprendiz encarna o indivíduo que pensa sobre si e sobre a vida: “Enquanto era lida essa peça, os ouvintes tiveram tempo de sobra para pensar em si mesmos e elevar-se lentamente da humildade a que há pouco se sentiam propensos, rumo a um feliz desvanecimento, e dali descortinaram as mais amenas perspectivas do futuro” (p.158).

Na estratégia de reflexividade aí em pauta, a prática de fazer registros em diários é indicada pelo protagonista, sendo necessário prestar atenção às condições e à vida cotidiana do mundo real, o que constituiria parte do processo de conhecimento de si e do mundo, de modo consoante a uma prática – dir-nos-ia Artières (1998, p.10) – de “arquivamento da vida”. Tal prática seria, então, uma forma que desenvolvemos para responder a uma injunção social: “passamos assim o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, reclassificamos. Por meio dessas práticas minúsculas, construímos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros” (p.10). Aliás, há uma *intenção autobiográfica* no transcorrer de todo o escrito: quase todos os personagens relatam suas histórias de vida, ordenam suas narrativas, escolhem e classificam os acontecimentos, determinando um sentido ao que seria digno de ser contado.

Wilhelm é o sujeito que volta os olhos do espírito mais para o interior que para o exterior. Tal qual para Pestalozzi, Froebel e Herbart, a educação dos sentidos constituiria viga fundamental na formação geral do homem, a fim de que se pudesse dispor-se às impressões do belo e do perfeito. Para tanto, tornar-se-ia imperativo que cada homem conservasse em si a faculdade de sentir: “Deveríamos [...] diariamente ouvir ao menos uma pequena canção, ler um belo poema, admirar um quadro magnífico, e, se possível, pronunciar algumas palavras sensatas” (GOETHE, 2009, p.279).

Meister é o indivíduo que almeja sua formação plena e tem consciência de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescoberta e de orientação no mundo, visando ao conhecimento da natureza

humana. Trata-se de “conhecer mais de perto o grande mundo, no qual esperava adquirir muitas informações a respeito da vida, da arte e de si mesmo” (p.159). Prossegue o personagem: “De que me vale fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?” (p.284).

Uma obra dentro da obra, a menção a Shakespeare atribui um lugar de destaque à literatura e, em especial, à trajetória de personagens como inspiradora para o autoconhecimento. É esse o tom da evocação de *Hamlet* pelo educador-mediador Laertes:

não lembro de nenhum outro livro, ser humano nem de qualquer acontecimento da vida que tanta impressão me tenha causado quanto essas peças magníficas que, graças à sua bondade, pude conhecer. Parecem obra de um gênio celestial, que se aproxima dos homens para lhes dar a conhecer a si mesmos da maneira mais natural. Não são composições poéticas! Acreditamos encontrar-nos diante dos colossais livros do destino em que, uma vez abertos, sibila o vento impetuoso da mais agitada vida, e com uma rapidez e violência vai virando suas páginas. Estou tão admirado de sua força e delicadeza, de sua violência e serenidade, e ao mesmo tempo tão desconcertado, que espero ansioso o momento em que me encontrarei num estado melhor que me permitirá continuar a leitura. (p.194)

Hamlet é, segundo Meister, um “herói que age por si mesmo, que ama e odeia quanto seu coração assim lhe ordena, que empreende e executa, afasta todos os obstáculos e atinge um grande propósito” (p.252). De acordo com o que se planteia no romance de Goethe, a literatura deveria educar, se não pelo preceito explícito, ao menos pela demonstração da qualidade de autorrealização por meio de ações. Cumpriria a ela apresentar um modelo de como proceder em situações semelhantes da realidade, sendo tal narrativa revestida, assim, de uma função didática, a qual contribuiria para a formação e o aprendizado do leitor, conforme concluem as reflexões de Meister.

Na constituição do homem que procura a si mesmo – o herói mundano –, a noção de talento serviria de salvo-conduto para a bela vida, então restrita aos aristocratas: no lugar do berço, o talento. Talvez essa seja uma noção-chave a determinar a ascense do homem moderno (e contemporâneo), permitindo à ação pastoral, na forma de um discurso normalizador da liberdade, alcançar a qualquer um. Assim, seria possível garantir dado modo de vida, seja ele qual for, por meios próprios. Trata-se da emergência do cidadão que poderá, então, investir em seu aprendizado. O indivíduo que não nasceu nobre (condição da herança consanguínea)

teria a si mesmo como riqueza, e esse si mesmo poderia dar acesso ao que a natureza melhor lhe ofereceu: “Não temos nada senão a nós mesmos” (p.214).

As questões do homem do final do século XVIII remetem à sua liberdade e à sua autonomia. Ora, conforme já destacamos, tais noções obliteram a relação de mando e obediência, ou melhor, fazem-nas coincidir na forma de um exercício da governamentalidade. Nesse sentido, a noção de democracia como prática aparece, no romance, como uma emblemática plataforma de governo por meio da qual formas coercitivas e mandatárias seriam refutadas. É o que se pode observar no trecho a seguir:

Eu também – disse Laertes –, para onde quer que me volte, tenho podido notar que o homem só sabe proibir, impedir e recusar, e raramente comandar, favorecer, recompensar. Deixa as coisas correrem pelo mundo, até que se tornem nocivas e, então se enfurece e parte para a luta. (p.105)

No governo dos indivíduos que tomam a si próprios como seres livres, a questão da administração seria correlata, na narrativa de Meister, à do teatro. Na narrativa, Wilhelm é eleito diretor da companhia de teatro, um senado é nomeado, as mulheres ganham direito a voto e assento, leis são propostas. Defende-se o início de uma nova perspectiva para o teatro da Pátria. A tematização da questão dá a ver um problema importante daquele período em que, Europa afora, a arte de governo alcançava os cidadãos, enquanto surgiam novos personagens nas cenas públicas (os burgueses, os trabalhadores, as crianças etc.).

Ficou acertado que entre os homens bons a melhor forma de governo é a republicana, pretendendo-se assim que o cargo de diretor devia ser ocupado alternadamente; este seria eleito por todos, e uma espécie de pequeno senado o assistiria durante todo o tempo. [...] Passaram a deliberar com muita animação qual o melhor modo de instaurar o novo Estado.

– É um reino nômade – disse Laertes –, pelo menos não teremos litígios de fronteiras. (p.216-217)

O equacionamento entre subjetividade e coletividade é o desafio que, ao fim, o herói mundano é obrigado a decifrar. Trata-se de pôr em relação as forças da individualidade e as formas subjetivantes coletivas com vistas a constituir uma coesão produtiva e útil: “A questão é saber se entre a grande massa acha-se repartida uma quantidade de disposições, forças e capacidades, que podem ser desenvolvidas mediante circunstâncias favoráveis e dirigidas por homens superiores para uma finalidade comum” (p.261).

Lothario é o personagem que assume o lugar de guia de Wilhelm Meister. Suas intervenções, por meio de conversas, posicionam a esfera íntima como *locus* do autoaprimoramento do indivíduo. Na materialidade do texto, o amor próprio assume lugar tático no governo: seria ele o responsável pela manifestação tanto das virtudes quanto dos vícios da alma. Na arquitetura do sujeito aprendente, assumir a consciência de suas aptidões possibilitaria o desenvolvimento de suas faculdades, habilitando-o a encontrar seu lugar no mundo.

A adequação do indivíduo ao mundo torna-se o objetivo ontológico do homem. O eclesiástico, um dos mestres de Wilhelm, afirma não haver nada que aproximasse mais o indivíduo da loucura do que o mesmo distinguir-se dos outros; como contraponto, nada conservaria melhor sua inteligência comum do que viver com muitas pessoas, segundo o ânimo geral.

Tirando a parte física – disse o eclesiástico –, que é comum apresentar-nos dificuldades intransponíveis e para a qual me sirvo dos conselhos de um médico ponderado, considero muito simples os métodos de curar os dementes. São exatamente os mesmos que empregamos para impedir as pessoas sãs de enlouquecer. Procuramos estimular-lhes a atividade pessoal, habituá-los à ordem, fazê-los compreender que sua existência e seu destino são iguais a tantos outros, que o talento extraordinário, a felicidade máxima e a infelicidade suprema não passam de pequenas variantes do dia a dia; deste modo, não haverá de se insinuar nenhuma loucura ou, caso isto venha a ocorrer, teremos como eliminá-la paulatinamente. (p.336)

O homem investido por Goethe, tal como em Froebel, Pestalozzi e Herbart, é o ser em pleno desenvolvimento, o qual aprende com as lições da natureza e com a experiência. Seguindo uma espécie de trilha, ele olha para seus rastros, que contribuem – ainda que de maneira imperceptível, diria o autor – para sua formação.

Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direto por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por uma outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do jugo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional. (p.496)

O aprendizado de Meister se encerra quando ele adquire “as virtudes de um cidadão” (p.479). O protagonista casa-se, assume a educação do filho e torna-se médico. Seu percurso,

entremeado de escolhas e aprendizados mediados pela intervenção dos membros da *Sociedade da Torre*, termina como uma recomendação:

Ao se pretender fazer algo pela educação do homem, devia-se considerar para onde tendem suas inclinações e seus desejos. Em seguida, deve-se colocá-lo em condições de satisfazer aquelas logo que possível, de alcançar estes logo que possível, para que o homem, caso esteja equivocado, possa reconhecer bem cedo seu erro e, caso tenha encontrado o que lhe convém, agarrar-se a ele com mais zelo e com maior diligência continuar aperfeiçoando-se. (p.403)

\* \* \*

O romance de formação segue a tradição das biografias pietistas, agora sob os ares da secularização. Assim como Francisco Matarazzo e Paulo Freire, referenciados no início deste trabalho, os protagonistas da narrativa são personagens em quem o leitor deveria se inspirar. Entendemos, portanto, que o romance de formação constitui uma espécie de dobra da conversão cristã à formação secular, lançando mão do relato biográfico do sujeito em busca do desenvolvimento de si mesmo.

Para Quiceno Castrillón (2003), há em Goethe uma pedagogia da dessubjetivação. Defende esse pesquisador que o escritor alemão, ainda que vivendo no momento da construção da pedagogia como saber, mantivera-se alheio a esse processo. Tal como mais tarde faria Nietzsche, ele teria criticado e desmascarado as artimanhas do poder e da dominação da pedagogia.

É certo que o pensamento goethiano apresenta o embate de forças de seu tempo, bem como uma crítica a algumas regras de governo vigentes na ascendente Modernidade, impondo atrito às racionalidades dominantes. Mas investigar os jogos da governamentalidade, segundo Foucault, consiste em compreendê-los como uma trama agonística em que não há, exclusivamente, um dentro e um fora. Entendemos, portanto, que Goethe também operava no quadro discursivo de seu tempo. O escritor compartilhava a mesma atmosfera histórica de Pestalozzi, Froebel e Herbart, e sua escrita afirmava uma relação pedagógica do sujeito com o mundo. Não existe, defendemos, uma boa ou uma má pedagogia. Como forma vazia de

conteúdo, ela é, antes de qualquer coisa, um conjunto de ações de governo das coisas e das pessoas.

Ainda, embora Goethe não seja considerado um pedagogo, tal como o são Pestalozzi, Froebel e Herbart, há entre eles uma mesma lógica em operação: os quatro teceram críticas ao sistema de ensino de seu tempo; suas respectivas teorizações pedagógicas são perpassadas pelas noções de liberdade e autonomia; todos eles pressupõem um processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do homem, visando à melhor integração individual e social. Dessa forma, mobilizam em seu discurso determinada concepção de homem: a forma-homem da Modernidade, mediada por uma relação de matriz pedagógica. Como diria Foucault, trata-se de dispor procedimentos para

estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. Vemos pois que de modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou de uma habilidade. Mas é uma certa ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, do *status*, do modo de vida, do modo de ser no qual está [...]. É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito. (2010a, p.121)

Embora notemos que a figura do mestre não é suprimida no romance de Goethe, o que nos chama a atenção em sua obra (e aqui podemos também evocar Werther e Fausto) é a conclamação de um sujeito que passa a assinar sua própria biografia. Há uma espécie de imersão em uma trajetória labiríntica na busca pela aprendizagem, em que a liberdade é norte do exercício de si. No transcorrer dessa jornada, compõe-se uma pauta de julgamento para ajuizar a si e a vida. É o *eu* que está em questão.

Faz-se necessário destacar, ainda, o modo de funcionamento do texto. Arriscaríamos dizer que *Os anos de aprendizado do jovem Wilhelm Meister* expõe a exuberância de um *modus operandi* que atua a partir de pequenos sermões, numa espécie de evangelho do homem mundano, um homem que busca colocar-se nas mãos de si mesmo. Em nosso entendimento, o sermão mundano, como mecanismo de condução de almas, ensaia uma dobra do pastorado cristão tradicional, operando por meio de uma prática menos verticalizada e hierarquizada do que aquela difundida pela Igreja Católica. Por se apresentar de uma forma secularizada, ele permite um maior deslizamento do indivíduo na doutrinação do governo cotidiano.

A individualização é uma das características mais marcantes do poder pastoral. Incorporada às práticas de governo da vida, ela abarca desde os corpos até as condutas. Embora a população seja considerada o rebanho moderno, a salvação há de ser conquistada principalmente pelo indivíduo, que não mais dependerá exclusivamente do pastor. Este é inoculado no sujeito, caracterizando aquilo que entendemos ser a emergência da função-educador na Modernidade.

Em *Meister*, à moda de uma estampa do discurso pedagógico moderno, pode-se notar a constituição de uma crença importante para a formação da subjetividade empreendedora: é possível domar o destino por meio da vontade, ou seja, da mobilização dos próprios talentos. Trata-se de firmar a si mesmo como identidade. Tal ideia vincula-se a uma *política de identidade* (PRADO FILHO, 2012), em que as técnicas de condução do pastorado são incorporadas pelo Estado moderno, operando num jogo de individualização e, ao mesmo tempo, totalização.

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* apresenta-se como expoente de uma conformação de salvação laica: a biografia como fruto de atos de escolha, investimentos subjetivantes, encontros com o conhecimento, edificações de um eu. Parece haver aí uma modulação entre a forma teística cristã, representada pela racionalidade governamental cristã/protestante, e o empreendedorismo laico moderno. Para distender tal hipótese, adentraremos a racionalidade pietista como nicho analítico, no intuito de investigar as (des)continuidades desse modo de subjetivação.

### **3. Pietismo e salvação laica: novas relações pastorais**

Como afirmado no capítulo anterior, acreditamos que em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* as noções de autonomia e liberdade integram uma racionalidade segundo a qual caberia ao sujeito tomar o destino pelas próprias mãos, mobilizando seus talentos e habilidades. Entendemos ser essa uma questão importante quando retomamos alguns deslocamentos das práticas de governo do início da Modernidade. Poderia parecer se tratar, em princípio, de uma forma de libertação do indivíduo ante os constrangimentos do governo divino ou dos próprios homens. Faz-se necessário, entretanto, recobramos algumas considerações feitas por Foucault acerca da analítica do poder em sua extensão mais microfísica.

Para analisarmos a produção da subjetividade empreendedora, conforme carreada na atualidade, isolamos a noção de que cada homem produziria seu próprio destino – noção gravitacional no discurso do empreendedorismo, conforme perscrutado no primeiro capítulo. Partimos das ideias de salvação, felicidade e destino, para destacar um possível ponto de atravessamento no tempo, desconfiando do suposto caráter inovador da formação do sujeito empreendedor. Alvejamos, à inspiração de Foucault (2006, p.357), incidir sobre o problema da “identidade em relação ao problema do ‘poder individualizante’”.

No intuito, pois, de investigar o governo da conduta na modernidade, consideramos importante retomar a noção de poder pastoral, a qual consideramos a principal ferramenta conceitual no presente trabalho. Neste capítulo, recobramos inicialmente a analítica de Foucault acerca do poder pastoral no Cristianismo para, então, aportarmos na modalidade secular de condução da conduta. Entendemos, assim, que a noção de pastorado é imprescindível ao se perscrutarem as formas de governo aí em curso.

#### **3.1. Poder pastoral: salvação e verdade**

Como analisou Foucault na aula de 08 de fevereiro de 1978 do curso *Segurança, território, população*, “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (2008c, p.164).

Em *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*, Foucault indicava que, ao passo que o Estado constituiria a forma política de um poder centralizado e centralizador, o pastorado poderia ser referenciado como um poder individualizante. “O problema pastoral concerne à vida dos indivíduos. [O papel do pastor] é velar permanentemente pela vida de todos e de cada um, ajudá-los, melhorar seu destino” (2006, p.366).

Herdeiro da máxima hebraica *omnes et singulatim*, o poder pastoral distende uma tecnologia individualizante de ação. O pastor cristão não age como um juiz, mas como um médico que cuida de cada alma de modo diferente, já que as almas não são iguais (COSTA, 2012).

Ainda, o pastorado está relacionado a uma relação com a salvação, com a lei e com a verdade. Afirmava Foucault na aula de 22 de fevereiro de 1978:

O pastorado está relacionado com a salvação, pois tem por objetivo essencial, fundamental, conduzir os indivíduos, ou, em todo caso, permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação. Verdade para os indivíduos, verdade também para a comunidade. Portanto ele guia os indivíduos e a comunidade pela vereda da salvação. Em segundo lugar, o pastorado está relacionado com a lei, já que, precisamente para que os indivíduos e as comunidades possam alcançar sua salvação, deve zelar por que eles se submetam efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus. Enfim, em terceiro lugar, o pastorado está relacionado com a verdade, já que no cristianismo, como em todas as religiões de escritura, só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade. Relação com a salvação, relação com a lei, relação com a verdade. [...] O pastor guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade. (2008, p.221)

O tema do pastor foi um problema entre os hebreus, tornando-se uma questão de menor relevância entre os gregos e os romanos, cujo governo assentava-se na delimitação de territórios, e não na movimentação dos homens rumo a uma meta, a um lugar. Contudo, conforme analisara Foucault na aula do dia 15 de fevereiro de 1978, a verdadeira história do pastorado como foco de um tipo específico de poder sobre os homens, isto é, como matriz de procedimentos de governo, começa de fato com o Cristianismo. Afirmava o pensador francês que o pastorado no Ocidente é disparado por certo processo único na história, em que uma comunidade religiosa se constituiu como Igreja, ou seja, como instituição que aspirava ao governo de todos os homens, em sua vida cotidiana e real, a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo; à salvação, portanto. O “pastorado deu lugar, no cristianismo, a uma rede

institucional densa, complicada, compacta, rede institucional que pretendia ser, que de fato foi coextensiva à Igreja inteira, logo à cristandade, a toda a comunidade do cristianismo” (p.218).

O pastorado cristão compôs um mecanismo fundamental de uma nova tecnologia: o proselitismo, prática que alvejava a escala da humanidade, dando contorno a uma forma de conversão própria. Tal tecnologia promoveu um efeito de universalidade e o desenvolvimento da ideia de que governar é algo possível e necessário.

Embora endereçada à salvação em outro mundo, o pastorado é, contudo, um governo deste mundo, já que ele

deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência. (p.219)

Como analisara Foucault, “nenhuma civilização, nenhuma sociedade foi mais pastoral do que as sociedades cristãs, desde o fim do mundo antigo até o nascimento do mundo moderno” (p.219). O pensador esclarece, ainda, que

o pastorado não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica. É uma coisa inteiramente diferente. É uma arte de governar os homens, e é por aí, creio, que devemos procurar a origem, o ponto de formação, cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, século XVII-XVIII, o limiar do Estado moderno. O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida. A pastoral cristã parece-me ser o pano de fundo desse processo. (p.219)

O pastorado consistiu na formação de um dispositivo de poder que “não cessou de se desenvolver e se aperfeiçoar durante quinze séculos” (p.197), desde o século III da era cristã até o século XVIII. Tal forma de poder transformou-se sobremaneira nesse período: foi deslocada, desmembrada, integrada a formas diversas, mas, de acordo com Foucault, nunca foi abolida. Ao indicar o século XVIII como o fim da era pastoral, o pensador francês admite a possibilidade de estar enganado acerca dessa demarcação. Acrescenta ele: “de fato, o poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento [...] é sem dúvida algo de que ainda não nos libertamos” (p.197).

Três modulações no governo da conduta promovidas pelo cristianismo, conforme pesquisa de Carlos Rubens de Souza Costa (2012), merecem, aqui, destaque: primeiro, o cristianismo estabelece uma vigilância minuciosa e ininterrupta sobre a totalidade da conduta dos indivíduos; dessa vigilância emergirá um saber sobre o comportamento das pessoas. Em segundo lugar, o ensino cristão apropria-se da prática da direção da consciência grega, conferindo-lhe um sentido novo: de prática voluntária, ela passa a ser uma prática obrigatória e permanente, operando no sentido de aumentar a dependência do cristão ao diretor de consciência. Terceiro: a alteração, na prática da direção da consciência, do exame. Para os gregos, o exame de consciência era uma prática de livre vontade do indivíduo e visava à assunção do controle de si mesmo, à medição de seu progresso no domínio de si e no governo de suas próprias paixões. No cristianismo, o exame da consciência alia-se à prática da confissão em que se promove, de um lado, a produção da verdade de si mesmo por parte do dirigido, e, de outro, a extração dessa mesma verdade pelo diretor de consciência. O exame de consciência tem, pois, o efeito de demarcar uma relação de intrínseca dependência entre pastor e ovelha, segundo uma relação de obrigatoriedade por parte de membro da cristandade.

Em meio às grandes transformações pelas quais passou o poder pastoral ao longo de vinte séculos da história cristã, sua importância, sua força e a profundidade de sua implantação são medidas pela intensidade e pela multiplicidade das agitações, revoltas, descontentamentos, lutas e batalhas travadas em torno dele, por ele e contra ele (FOUCAULT, 2008). No centro das batalhas, a disputa pelo governo da conduta. Tais lutas gravitaram em torno do problema acerca de quem teria o direito de governar os homens em suas vidas cotidianas, de quem o receberia, de como o exerceria. Com que margem de autonomia? Qual a qualificação para os que o exercessem? Qual o limite dessa jurisdição? Quais recursos poderiam ser dispostos contra eles? Que tipo de controle teriam uns sobre os outros?

No inventariado dessas lutas, interessa-nos, neste estudo, uma atenção à Reforma Protestante e, em especial, ao pietismo. Como assevera Foucault, o movimento da Reforma foi, antes de uma batalha doutrinal, uma grande batalha pastoral.

Destacamos que o pietismo é evocado, aqui, por meio de um jogo de remissivas. As biografias dos pedagogos analisados na presente pesquisa – Pestalozzi, Froebel e Herbart – dão conta de que o pietismo constituiu o meio discursivo em que se deu a formação desses personagens, tendo margeado suas existências. Também em Goethe há alusões ao pietismo.

Em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o escritor alemão dedica, aliás, um dos livros<sup>12</sup> a uma narrativa biográfica em que é relatado o processo de formação pietista de uma de suas personagens.

### **3.2. Desejos piedosos: a batalha pelo governo dos homens**

Na disputa pelo governo dos homens, a Reforma Protestante pode ser considerada um acontecimento no qual se deu o fortalecimento do poder pastoral, na medida em que ela estabeleceu formas de governo mais próximas e, por consequência, mais meticulosas dos indivíduos. Interessa-nos, nesse momento, distendermos o movimento pietista, tomando-o como uma superfície para a análise das modulações que o pastorado sofreu na Modernidade, com o intuito de flagrar regularidades, variâncias e descontinuidades na modalidade de governo.

As produções de Martinho Lutero (1483-1546) explicitam importantes questões acerca do governo dos homens que emergiam no limiar da Modernidade. O sacerdote alemão põe em causa o estatuto do pastorado cristão clássico como única forma de governo dos homens. Tomou por antagonista a Igreja Romana, interpondo-se a algumas práticas e dogmas da mesma, tais como, o tráfico de indulgências, os abusos eclesiásticos, o celibato etc.

O discurso luterano traz à baila, dentre outras tópicas, a defesa da secularização por meio da educação. Há a defesa de uma espécie de compartilhamento do poder pastoral entre Igreja e Estado, como se pode observar na passagem abaixo transcrita:

[O] maior e mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos bem ajuizados, honestos e bem educados. Estes então também podem acumular, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens. (LUTERO, 1995, p.309)

Defendia, ainda, o pastor alemão que as autoridades deveriam obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola: “é dever delas preservar os ofícios [...] para que no futuro possamos ter pregadores, juristas, pastores, escritores, médicos, professores e outros, pois não podemos prescindir deles” (p.362).

---

<sup>12</sup> Livro VI: *A formação de uma bela alma*.

Em meados do século XVI, as ideias luteranas já eram bastante difundidas em grande parte da Europa, sendo apoiadas por vários religiosos e governantes europeus. A *revolução religiosa*, iniciada na Alemanha, estendeu-se pela Suíça, França, Países Baixos, Reino Unido, Escandinávia e algumas partes do Leste europeu, principalmente os Países Bálticos e a Hungria.

A disseminação de um novo tipo de fé ocasionou uma situação inusitada, na qual coexistiam territórios de confissões diferentes (católicos, luteranos, calvinistas e outros grupos menores), reivindicando a exclusividade da *sua* verdade cristã. O fortalecimento do poder absoluto dos reis e a luta pelo poder dos vários grupos tiveram na *Guerra dos 30 anos* um exemplo do embate acirrado de forças em tais países, no início do século XVII. A guerra dizimou grande parte da população europeia e a situação de miséria, vivida nesse período, delineou um quadro de crise econômica e moral.

Ainda com uma imprensa incipiente, distendeu-se um fenômeno editorial para os padrões da época: a procura por literatura cristã cresceu notadamente. Cerca de 20% de todos os livros vendidos no século XVII tinham caráter edificante e cristão. Entre as obras mais editadas no período, figuraram a *Imitação de Cristo*, do cônego holandês Tomás de Kempis; a *Prática da Piedade*, do bispo anglicano Lewis Bayly; *O Peregrino*, do pregador John Bunyan; e os *Livros do Cristianismo Verdadeiro*, do pastor luterano Johann Arnd, livro esse prefaciado pelo pastor luterano Philipp Jacob Spener, com o título de *Pia Desideria*, texto que mais tarde se tornou uma espécie de livro-mestre do pietismo.

O ímpeto da igreja luterana decaiu notavelmente na Alemanha no início do século XVII. Tal fé foi transformada, segundo historiadores, em uma morna religião institucionalizada, marcada por uma ortodoxia fria e intelectualizada (ABARCA, 2009). Os crentes teriam formado, então, um grupo passivo que aceitava os dogmas da Igreja e recebia os sacramentos, atados a uma espécie de apatia intelectual.

O pietismo é narrado, então, como tendo sido uma reação contra esse ambiente no interior da Igreja Luterana. O movimento surgiu na Alemanha na metade do século XVII, como uma nova reforma contra a *ortodoxia morta* da escolástica protestante, a qual estaria centrada na elaboração e na sistematização da teologia nascente derivada de Lutero, em oposição ao movimento da Contra-Reforma encabeçada pelos jesuítas. A ênfase pietista recaía na necessidade de uma fé viva e real, experimentada no coração, e que desse a ver uma

diferenciação entre o cristianismo verdadeiro e o falso. Os pietistas teriam procurado fazer visível a *autêntica igreja de Cristo*, distinguindo-a dos falsos crentes.

Com o lema *a Reforma segue em marcha*, os pietistas intencionavam reformar a Igreja Luterana, aproximando-a ao modelo de Igreja do Novo Testamento, criando uma espécie de *ecclesiolae in ecclesia*, pequena igreja dentro da igreja, onde se praticava o sacerdócio de todos os crentes. Apesar de não se contraporem à teologia de Lutero, consideravam que o reformador deixou a sua obra inconclusa. Porém, o maior êxito do pietismo ocorreu fora dos muros da confissão luterana. Outros crentes tomaram o seu estandarte e os seus ensinamentos para canalizá-los em uma poderosa corrente espiritual.

O grande líder do movimento petista, na Alemanha, foi o alemão Philipp Jacob Spener (1635-1705), ministro luterano influenciado pelos ensinamentos do reformador de origem francesa Jean de Labadie, pelos escritos de Richard Baxter e pela literatura mística de grandes expoentes da Idade Média, como o dominicano Johannes Tauler (1300-1361) e Meister Eckhart (1260-1327). Spener defendia a experiência, atribuindo um caráter mais subjetivo à religião. Para ele, seria necessário um retorno à teologia viva dos apóstolos e da Reforma, conferindo uma forte ênfase na pregação do evangelho, acompanhada do testemunho cristão da vida em santidade.

Sem se separar oficialmente da religião luterana, Spener instituiu a prática de realizar grupos de leitura e de oração em sua casa: as nomeadas *collegia pietatis*. Tratava-se de reuniões devocionais, em que os leigos cristãos se encontravam para trocar experiências e dedicar parte do tempo orando juntos, sem qualquer formalidade ou interferência da tradição da Igreja. Daí surgiu a designação *pietistas* para aqueles que frequentavam as *collegias pietatis*.

Spener ficou mundialmente conhecido com a publicação da sua obra supracitada, *Pia Desideria*. Nela, expõe o que entende serem os males da Igreja alemã e quais seriam os passos necessários para sua restauração. Dentre aqueles, ele situa a intromissão dos governos absolutistas nos assuntos da Igreja, a conduta pouco cristã de muitos clérigos, as disputas teológicas, a embriaguez, a ambição e a imoralidade que reinariam entre os laicos.

Segundo o pietismo, a Igreja Luterana estaria padecendo de uma espécie de descaso para com o que seriam seus princípios vitais, levando-a a uma acomodação ocasionada por

sua institucionalização. Os crentes, para Spener, não deveriam se satisfazer com a libertação da Igreja Católica, mas, ao contrário, lançar-se com zelo ao cultivo da verdadeira fé e à busca da perfeição, a qual somente seria atingida na eternidade, mas que deveria ser alicerçada diariamente por meio da vivência dos frutos da fé. Um grão de verdadeira fé valeria mais do que um quinhão de conhecimentos históricos, e um oceano de caridade seria superior a um oceano de ciências (SANTOS, 1967).

Tal situação, segundo Spener, teria conduzido os crentes a uma situação *degradante* e à necessidade de uma intervenção direta e prática, a qual fortalecesse os círculos evangélicos. Ele defendia a urgente extensão dos círculos piedosos por meio do estudo e da prática do Novo Testamento. Para o pastor pietista, a *transformação interior* era o assunto vital da experiência cristã, defendendo, ele, a necessidade de que os cargos clericais fossem ocupados por homens verdadeiramente regenerados, que mostrassem evidências de uma vida transformada.

A salvação, segundo Spener, adviria exclusivamente da fé. A vida piedosa e as boas obras seriam os frutos dessa fé. O princípio da justificação pela graça e pela fé deveria ser encarado como o *modus vivendi* dos cristãos, embora esse princípio não devesse ser confundido com a crença somente. A fé verdadeira seria uma obra divina no homem, que o modificaria e o faria renascer de Deus.

Vê-se, então, uma importante alteração na economia do governo cristão. A noção de obra faz a atenção do cristão se voltar para suas atividades mundanas.

Assim, pode-se resumir as principais ideias desdobradas na *Pia Desideria* em alguns pontos. O primeiro está relacionado ao ensinamento da palavra de Deus, a qual deveria ser pregada de forma mais extensiva. O texto do evangelho deveria ser de conhecimento de todos, pois seria a extensão da palavra de Deus. A leitura do mesmo seria uma obrigação nos lares crentes e até mesmo em lugares públicos. A doutrina bíblica seria transmitida continuamente, de forma privada tanto quanto pública, pelos sacerdotes aos leigos.

O segundo ponto está relacionado à reintrodução do modelo apostólico das reuniões na Igreja, com a participação de todos os cristãos. Nessas reuniões, embora houvesse a condução do pastor, todos seriam convidados a fazer uso da palavra, segundo seus conhecimentos e dons, pela prática do *sacerdócio espiritual*, ou seja, pelo sacerdócio universal de todos os

crentes. A tríade leitura/meditação/diálogo mediaria o teor dos encontros. Fincar-se-ia, assim, o caráter fundamental da experiência pessoal religiosa na vida do cristão.

O terceiro ponto diz respeito à importância da prática da vida cristã. Somente o conhecimento das Escrituras não traria a bem-aventurança. A proclamação do evangelho e a prática social de socorro aos necessitados constituiriam a pedra angular do círculo pietista.

O quarto ponto remete à forma de governo cristã e sua relação com outras vertentes religiosas. O pietista deveria cuidar da condução da relação com os heréticos e os não crentes. Primeiramente, o cristão deveria dedicar-se com afinco à verdade conhecida e ao fortalecimento desse conhecimento para evitar possíveis desvios do mesmo; depois, mostrar ao *adversário* o bom exemplo da vida, de forma respeitosa e educada, sem lhe impor a palavra, mas pregando a doutrina cristã por meio da fé e da simplicidade. As questões polêmicas deveriam também ser afastadas, de modo a não suscitar discórdias infrutíferas, pois o maior objetivo do cristão seria a conversão, e não a imposição dura e fria.

A quinta prescrição relaciona-se à reforma do estudo teológico e à necessidade de escolha de ministros verdadeiramente cristãos, possuidores de sabedoria divina, para a condução dos outros no caminho da cristandade. Deveriam, então, somente ser chamados ao ministério pessoas que buscassem, acima de tudo, a honra e a glória de Deus, cabendo aos mestres dar atenção, principalmente, a tais aspectos. O estudo teológico tampouco poderia ser confundido com a filosofia da religião, devendo pautar-se na leitura e na prática dos preceitos das Escrituras, com o objetivo de formar bons pastores na condução do seu rebanho. Dizia Lutero que um teólogo fazia-se pelo viver, pelo morrer e pelo perder-se.

Por fim, a sexta indicação diz respeito à pregação como instrumento missionário/pastoral. Os professores de teologia teriam o dever de demonstrar aos seus alunos que a pregação deveria convergir para a promoção da fé e de seus frutos junto ao seu rebanho. Tal recomendação assentaria-se na escolha de matérias úteis na vida e na morte, bem como em palavras que atingiriam o coração dos fiéis. A promoção do *homem interior* e de seu fortalecimento estaria relacionada a um processo de interiorização da palavra de Deus no coração do rebanho e de cada um. Ao batismo, deveria suceder uma vida de testemunho da fé.

O movimento pietista teve forte incidência nos meios educacionais, principalmente por meio das produções de Augusto Herman Francke. Durante uma estadia em Brandenburgo,

Spener contribuiu para formar o maior centro de influência pietista dos seus dias – a Universidade de Halle (1691) –, nomeando Francke como um dos seus principais professores. Costuma-se creditar a este último a organização do movimento pietista, principalmente por meio da educação. Conforme relatado pelos historiadores, o zelo de Francke, suas destacadas cátedras expositivas e sua energia organizadora teriam contribuído para dar corpo a um expressivo movimento missionário.

Paralelamente, Francke organizou e dirigiu, em Halle, várias iniciativas educacionais e de caridade: a *escola dos pobres*, destinada às crianças sem recursos; a *escola burguesa*, para onde as famílias abastadas enviavam seus filhos; os *orfanatos*, onde as crianças órfãs eram instruídas e educadas gratuitamente; o *seminário* ou *escola normal*, destinado à formação de professores; e o *Pedagogium*, espécie de liceu clássico, em que os alunos recebiam uma preparação de modelo para as escolas reais alemãs. Segundo Santos (1967), o movimento educativo organizado pelo meio pietista, apesar de acreditar na ideia da criança como um ser corrompido pelo pecado original, utilizou-se de um ambiente educativo alegre e atraente, com o propósito de criar um meio onde se pudessem experimentar a vida, a graça e a beleza.

O pietismo desempenhou um importante papel na história da restauração da Igreja, orientando-a para o modelo neotestamentário (ABARCA, 2009), por meio da ênfase no *novo nascimento* como experiência indispensável de todo cristão autêntico, assim como uma subsequente vida transformada. A fé, experimentada no coração, deveria afetar a totalidade das experiências e das condutas humanas. Os pietistas contribuíram, ainda, para o surgimento de uma grande quantidade de literatura devocional, a qual enfatizava a comunhão viva do crente com Deus, como também uma grande parte da música contemporânea de inspiração e adoração. Porém, a ideia de *ecclesiolae in ecclesia* não vingou nos séculos posteriores. Os círculos pietistas acabaram por se separar da Igreja luterana dos seus dias, ou foram reabsorvidos e desapareceram.

Em nosso entendimento, a noção de obra e a ideia de reavivação da fé em Deus, por meio da reavivação da fé no homem, constituiu uma modulação importante no governo dos viventes, forjando novas relações do homem para consigo mesmo. Há uma espécie de dobra na conformação de um *éthos* ao homem moderno que se torna objeto de si mesmo, sob a ideia de uma vida interior e de uma prática devotada ao labor com o objetivo da salvação. A ascese desse novo cristão implicará o investimento num trabalho sobre si: a vida como uma obra, que pode e deve ser construída pelo próprio homem, talvez seja uma das mais

importantes noções desse movimento. Isso nos leva a crer na ideia da formação de um *éthos*, mais do que na conformação de uma forma religiosa, ideológica ou econômica do homem da Modernidade.

### 3.3. A formação de um *éthos*: Max Weber e a análise do espírito do capitalismo

A ideia da formação de certo *éthos* do homem moderno foi alvo, no início do século XX, do sociólogo alemão Max Weber, o qual realizou profícua investigação a partir de um escrutínio do discurso protestante. Seu livro *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, publicado nos anos de 1904 e 1905, levou a cabo uma análise acerca da “ética ascética do protestantismo puritano como berço da cultura ocidental moderna” (PIERUCCI, 2004, p.7). Seu objeto foi o que ele denominou o *espírito* de uma cultura: o capitalismo vivenciado pelas pessoas na condução metódica de suas vidas cotidianas.

Weber (2004, p.29) partiu da constatação de um fenômeno expresso em dados estatísticos: “o caráter predominantemente protestante dos proprietários de capital e empresários, assim como das camadas superiores de mão-de-obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas”. Um caráter que não poderia ser explicado meramente por fatores econômicos ou jurídicos, mas cuja influência deveria ser investigada no domínio das confissões religiosas. Haveria, assim, uma espécie de relação intrínseca entre a ética do trabalho no capitalismo moderno ocidental e elementos de uma moral protestante.

#### A Reforma Protestante significaria, segundo Weber

não tanto a *eliminação* da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral, quanto a substituição de sua forma vigente por *outra*. E substituição de uma dominação extremamente cômoda, que na época mal se fazia sentir na prática, quase só formal muitas vezes, por uma regulamentação levada a sério e infinitamente incômoda da conduta de vida como um todo, que penetrava todas as esferas da vida doméstica e pública até os limites do inconcebível. (p.30)

No protestantismo residiria uma inclinação específica para o racionalismo econômico, uma forma de comportamento distinto que teria, segundo o sociólogo alemão, correlação com

peculiaridades de algumas confissões religiosas, vínculo esse estabelecido por uma peculiaridade espiritual inculcada pela educação.

É o modo de vida capitalista que intrigava Weber. Para ele, a conjunção entre alta produtividade capitalista e protestantismo deveria ser buscada no modo de ação dos homens em sociedade, em articulação às suas experiências subjetivas. Ao “feixe de relações entre o *étos* social humano e a experiência que os sujeitos fazem de seu próprio agir” (FURTADO, 2013, p.190), Weber denominará *espírito*. Trata-se, para ele, de “um complexo de conexões que se dão na realidade histórica e que nós encadeamos conceitualmente em um todo, do ponto de vista de sua *significação cultural*” (WEBER, 2004, p.41).

Poder-se-ia dizer que o núcleo do espírito da vida capitalista estaria em “ganhar dinheiro e sempre mais dinheiro, no mais rigoroso resguardo de todo gozo imediato do dinheiro ganho” (p.46). Destacados papéis teriam, então, as noções de trabalho e de profissão: esta última estaria atrelada a um dever, a uma obrigação intrínseca do indivíduo.

Weber tece considerações acerca de quais seriam as condições necessárias para o florescimento do capitalismo em certas regiões. Seria necessário, para tal investidura, destacar um grupo de pessoas já educadas, conforme estas disposições de absoluta dedicação ao labor e máxima capacidade de poupança. O sociólogo alemão considera que o movimento luterano (e suas modulações) nutria, em seus princípios, traços que reuniam tais condições: o único meio de viver que agradaria a Deus seria “cumprir com os deveres intramundanos, tal como decorrem da posição do indivíduo na vida, a qual por isso mesmo se torna a sua ‘vocação profissional’” (p.72). O trabalho profissional mundano representaria a expressão maior do amor ao próximo, única via de agradar a Deus em todas as situações. Tal forma de conduzir a vida, Weber nomeou de *ascese intramundana*,<sup>13</sup> aquela que faz do trabalho diário e metódico um dever, constituindo uma forma de cumprir a vontade de Deus no mundo.

Em sua análise, Weber considerava o calvinismo, o pietismo, o metodismo e algumas seitas do movimento anabatista como os “portadores históricos do protestantismo ascético” (p.87). Embora destaque tais movimentos individualmente na *Ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber assevera que nenhum deles se achava isolado dos outros e que não havia uma separação rigorosa das igrejas protestantes não ascéticas. Para efeito do presente

---

<sup>13</sup> A ascese extramundana, segundo nota explicativa de Pierucci (2004, p.–280), seria característica do catolicismo primitivo, que se praticaria para além do mundo, com vistas a uma salvação para além da vida.

trabalho, introduziremos algumas considerações suas acerca do calvinismo para então adentrarmos o pietismo.

A doutrina protestante da predestinação, mais especificamente a calvinista, ofereceu a Weber a explicação por ele buscada para o triunfo do capitalismo e seu conseqüente desenvolvimento sobre uma mentalidade econômica tradicional. Conforme este princípio, os homens, caídos em pecado, não seriam capazes de realizar sua própria justificação. Entre eles, apenas alguns estariam predestinados a usufruir de eterna bem-aventurança, enquanto outros se encontrariam lançados à morte e à desonra eternas.

No calvinismo, procurou-se eliminar o papel dos artifícios mágicos que povoavam as crenças, bem como “todos os elementos de ordem sensorial e *sentimental*” (p.96). Caberia, assim, ao sujeito percorrer sozinho, sem qualquer ajuda, a via de sua salvação. Como, então, o indivíduo se reconheceria como eleito? A resposta calvinista para tal indagação é negativa, pois não seria permitido aos homens sondar os desígnios de Deus, mas apenas perseverarem na fé e se orientarem pela “prática da cura das almas” (p.101) para a obtenção da certificação da graça. No calvinismo, primeiramente, era necessário considerar-se um eleito, afastando de si toda dúvida, uma vez que a ausência de certeza seria indicativa de pouca fé; em segundo lugar, passou-se a ter no “trabalho profissional sem descanso” (p.102) a evidência mais contundente da certificação procurada.

O verdadeiro cristão seria o instrumento de Deus e sua fé seria comprovada objetivamente por ações que o glorificassem. Resultaria desta perspectiva calvinista um rigor moral de inédita intensidade, quando comparado a outras confissões. O controle da conduta que tornaria este procedimento possível dar-se-ia pela constante reflexão, auto-vigilância e labor incessante (p.107). O domínio de si, a superação da dependência da natureza, o controle persistente da vontade e a autoinspeção caracterizariam o ideal ascético protestante:

A ascese puritana – como toda ascese “racional” – trabalhava com o fim de tornar o ser humano capaz de enunciar afirmativamente e fazer valer, em face dos “afetos”, seus “motivos constantes”, em particular aqueles que ela mesmo lhe “inculcava”: – com o fim, portanto, de educá-lo como uma “personalidade”, neste sentido da psicologia formal. Poder levar uma vida sempre alerta, consciente, clara, ao contrário do que se fala em muitas representações populares, era a meta; eliminar a espontaneidade do gozo impulsivo da vida, a missão mais urgente; botar *ordem* na conduta de vida de seus seguidores, o *meio* mais importante da ascese. (p.108-109)

Weber destaca as inflexões que o movimento pietista trouxe no bojo da ideia de predestinação calvinista e da conformação de certo *éthos* capitalista. Intensificando a ascese calvinista em certos aspectos, o pietismo teria procurado estabelecer, já neste mundo, a comunhão com Deus, a partir da notável ênfase no caráter prático de sua doutrina. Os elementos sentimentais, estranhos ao calvinismo, ganhariam aqui maior aceitação. Para o pietismo em geral, toda forma de especulação metafísica mostrava-se vã. Interessados em viver segundo os preceitos cristãos, os crentes dedicar-se-iam ao trabalho utilitário de uma existência fundamentalmente prática e racional. O simples conhecimento teológico estava longe de conduzir por si próprio a certeza da fé, que seria somente comprovada na alteração da vida. Os *verdadeiros conversos* desejavam “saborear já neste mundo, em ascese intensificada, a comunhão com Deus em sua bem-aventurança” (p.118).

De acordo com o autor, o efeito prático dos princípios pietistas, na busca pela sua salvação no interior da vida profissional, resumiu-se a uma intensificação do controle ascético, aliado a um embasamento religioso da moralidade na profissão ainda “mais firme do que o desenvolvido pela simples ‘honestidade’ mundana dos cristãos calvinistas normais” (p.119). O pietismo, porém, teria logrado combinar os elementos ascéticos racionais próprios do calvinismo, com o desenvolvimento de um sentimento de santidade pessoal em crescente solidez e perfeição, atrelado à noção de desenvolvimento profissional como o meio ascético por excelência, sendo este a expressão da Providência Divina e a forma privilegiada de expressar a reconciliação e a comunhão com o divino no mundo, como destaca James W. Ptak (2008).

Segundo Weber, os pietistas reuniram

virtudes [...] que podiam pôr em prática, de um lado, o funcionário, o empregado, o operário e o trabalhador que produz em domicílio “fiéis à sua profissão” e, de outro, empregadores de conformação preponderantemente patriarcal, ostentando sua condescendência a fim de agradar a Deus. (2004, p.126)

As confissões, que tinham por princípio a ascese intramundana, concebiam o trabalho como valor *per se*, como algo requerido por Deus e cuja importância se reconheceria pelo resultado, o que teria legitimado no meio protestante, conforme analisou Weber, a prática do lucro, a acumulação de capital e a mobilidade profissional, deslindando-se o desenvolvimento de uma nova ética de produção. Ainda, ao pertencer a uma dada confissão, o fiel não passaria

apenas a frequentar um grupo religioso, mas a ser participante de um grupo interior, onde tal pertencimento se tornaria a credencial para todos os tipos de relacionamentos comerciais na sociedade (SOUZA, 2012). O Reino, algo que estaria compreendido dentro de cada pessoa, seria alcançado por meio de uma vida responsável e de boas ações, bem como, sobretudo, de escolhas individuais.

Em especial, por fim, há que se destacar que Weber se ocupou de analisar determinada forma de condução da conduta e dada racionalidade mais estreitamente vinculada à formação de um modo de vida caracterizado como capitalista. Nesse sentido, valemo-nos de sua leitura, embora dela nos distanciemos no que se refere à problematização aqui em pauta. Do discurso protestante, mais especificamente o pietista, interessa-nos observar o processo de autonomização do sujeito e os jogos de sujeição aí em circulação.

#### **3.4. A emergência do homem que toma o destino pelas mãos**

Valendo-nos das ferramentas foucaultianas e do estudo de Weber, intentamos promover o isolamento de um dos aspectos do que entendemos concorrer para a constituição do modo por meio do qual viemos a nos investirmos como sujeitos empreendedores: a noção de que o homem produz o próprio destino. Analisar uma forma de governo implica a apreciação dos processos de veridicção que a conformam, como já apontamos no que se refere à analítica foucaultiana. Discursos verdadeiros pautam as ascetes cotidianas dos indivíduos e promovem determinado *éthos*.

De origem grega, o termo *éthos* remete ao modo de ser de um indivíduo ou de uma coletividade; descreve a disposição de características e formas de agir, de sentir, de se conduzir; pode ser entendido também como um *habitat*, um modo de se posicionar no mundo e de experienciar a existência, de acordo com certas balizas axiológicas e regras de conduta. Perscrutar um discurso com o fito de observar a formação de um *éthos* implica analisá-lo não sob uma grade de inteligibilidade ideológica ou racional, mas antes como constituidor de uma racionalidade tanto ética quanto política.

O pietismo, antes uma vertente religiosa, constituiu, em nosso entendimento, um modo de equacionamento de importantes forças em embate no século XVII, dentre elas as demandas

econômicas do comércio e da produção, bem como a emergência das formas absolutistas de governo estatal sob o ordenamento da razão de Estado. Foi expoente de uma modulação de exercício de poder, deixando uma marca indelével sobre os corpos e as almas dos indivíduos daquele século e do seguinte. Arriscaríamos afirmar que o pietismo promoveu um ponto de inflexão fundamental para tornar possível a secularização e o modo de salvação laica que buscamos analisar neste trabalho.

Assim, o pietismo constitui uma espécie de continuação do luteranismo, porém, com uma diferenciação importante: ele lançou luzes para um processo de individualização e autonomização dos indivíduos, a reboque de formas mais flexíveis de conduta e do chamamento ao sentimentalismo.

Tal discurso promoveu uma espécie de articulação entre as questões seculares e o controle do governo da população, postando uma recomposição das formas de sentir, de pensar e de se posicionar no mundo, alterando os significados da existência individual e inserindo novas formas de construção de si. Há ali, como observaria Peter Pál Pelbart (2003), uma alteração na forma de sensibilidade individual e coletiva, promovendo-se uma espécie de esgotamento, por um lado, de um tipo de sujeito voltado para uma salvação além da vida e, por outro, a possibilidade de uma nova forma de cognição do sujeito sobre si mesmo, sob novas coordenadas.

A alma individual tornou-se o lugar singular na terra onde Deus e o indivíduo poder-se-iam fundir sob as circunstâncias de uma profunda vinculação. A vida humana e seus feitos constituir-se-iam numa obra. Entendemos que foi por meio da noção de *obra* que a alma se conectou aos problemas econômicos e políticos que emergiam naquela sociedade. Enfim, a alma crente, segundo Daniel Trölher (2008), foi a chave para a solução dos problemas mundanos.

Refutados os rituais da Igreja Romana, a instituição protestante lança mão da educação para guiar as almas pelo rumo certo e pelo caminho da fé, já que nenhum homem seria suficientemente forte para dela ser pleno. No projeto protestante, a educação foi o investimento privilegiado, figurando como um laço entre a formação religiosa e o secularismo. O componente secular, como observa Costa (2012), já aparece no próprio título de um dos textos de Lutero (1995): *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs*. Como destaca o pesquisador, essa carta-manifesto

constituiu um acontecimento marcante, em que um reformador religioso endereça-se ao poder secular, solicitando-lhe que mantenha escolas para *todos* os indivíduos. Lutero ainda afirma:

Sempre haverá de existir um regime secular. Acaso se há de permitir que governem apenas grosseirões e malandros, quando se pode fazer as coisas muito bem de outro modo? Isso é de fato um procedimento selvagem e insensato. Por fim, seria melhor transformar porcos e lobos em senhores e nomeá-los para governarem sobre pessoas que não querem preocupar-se como poderiam ser governados por gente. (p.310)

Defende, ainda, em outra passagem:

Mesmo que (como já disse) não existisse alma e não se precisasse das escolas e línguas por causa da Escritura e de Deus, somente isso já seria motivo suficiente para instituir as melhores escolas tanto para meninos como para meninas em toda parte, visto que também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. Ora, tais pessoas devem surgir dentre os meninos, e tais mulheres devem surgir dentre as meninas. Por isso, urge que se eduquem meninos e meninas para isso. (p.318)

A educação consistiu em uma estratégia importante, efeito de uma vocação totalizadora que almejava alcançar fiéis e não fiéis. Aliás, foi com a Reforma Protestante, segundo Costa (2012), que se deu início à história da escola pública na Europa. Os protestantes dispuseram uma conformação ao sujeito e à alma, definindo a tarefa da educação em sua formação. A pedagogia, mais que conhecimentos históricos ou científicos, deveria orientar a condução da conduta para um modo específico de vida; uma vida transformada; uma transformação interior do indivíduo.

A noção de um *nascer de novo* (ABARCA, 2009) foi fundamental no assentamento da ascese intramundana, dispondo um novo tipo de espiritualidade: alvejava-se um novo homem, o qual teria a posse de si mesmo pelo acesso direto ao conhecimento de si mesmo. Tratar-se-ia de um processo de deslocamento entre o homem que deixaria de existir em favor de um novo homem: um sujeito que se automelhoraria constantemente, traduzindo seu espírito renovado em feitos e realizações.

Educar o jovem por meio do autoexame foi uma forma de solução para o conflito entre a política e a economia modernas. Poderíamos dizer que a prática do autoexame tem por efeito esmaecer as agitações políticas, guiando a atenção e as forças dos indivíduos para seus afazeres e ocupações cotidianos, a fim de canalizar suas energias para a construção de uma obra que dignificaria em si a presença de Deus. Essa lógica visava, ao fim, produzir o ser produtivo e obediente. Tal seria o sujeito capaz de prover para si mesmo as condições de sua salvação.

Nesse plano, a figura do pastor encontra-se mais difusa. Porém, as noções de salvação, de providência e de glória remanescem nas formas de veridicção em operação, as quais mantêm os sujeitos atados aos modos de subjetivação e objetivação correspondentes. Por meio da racionalidade pietista, aloca-se a vida num sistema de sentido prático, e o indivíduo é investido como sujeito ativo. Estamos no limiar do *homem que quer* – como se pode observar em *Meister*. O pastorado protestante figura, assim, como o pano de fundo de uma espécie de poder pastoral laico que ganhará força e forma indelével a partir do século XVIII.

Não obstante, a doutrina da predestinação, uma destacada temática no meio das confissões protestantes, merece um destaque analítico. O que está em disputa ali, entendemos, é a conformação de uma noção de homem que, no paradoxo da doutrina da predestinação, é posto nas mãos de si mesmo.

Inicialmente, retomemos o preceito de Calvino:

Chamamos predestinação o eterno decreto de Deus pelo qual houve por bem determinar o que acerca de cada homem quis que acontecesse. Pois ele não quis criar a todos em igual condição; ao contrário, preordenou a uns a vida eterna, a outros, a condenação eterna. Portanto, como cada um foi criado para um ou outro desses dois destinos, assim dizemos que um foi predestinado ou para a vida, ou para a morte. (CALVINO apud COSTA, 2012, p.25)

A doutrina da predestinação apresenta, aparentemente, uma situação dilemática ao poder pastoral. Se a salvação depende apenas da vontade de Deus e está disposta desde sempre, a relação pastor-ovelha-rebanho tornar-se-ia sem efeito salvífico, descartando-se a economia dos méritos e deméritos do cristianismo católico. Porém, o próprio Calvino (1998) resolve o imbróglio da seguinte maneira: “Sabemos que é unicamente Deus quem salva, e que nem mesmo uma ínfima porção de sua glória é transferida para os homens. Mas a glória de

Deus não é de forma alguma ofuscada e usa ele o labor humano para outorgar a salvação” (p.126).

Como analisa Costa (2012), uma vez destituído do poder salvífico, resta ao pastor uma tarefa eminentemente pedagógica, ou seja, ensinar a doutrina cristã a todos, pois mesmo os não eleitos deveriam glorificar a Deus e observar os mandamentos. Não há necessidade de intercessores para a vida santa, pois a glória divina pode ser efetivada no interior da vida mundana. Assim, o pastorado protestante constituiu-se em um pastorado de natureza pedagógica. Desse modo de operação do governo de si, despontará o modelo laico moderno de governamento, no nosso entendimento.

A predestinação produz a intensificação da ascese intramundana, a qual prescindiu dos amuletos, santos e indulgências, valendo-se da ação do próprio homem sobre si, uma vez que, desconhecendo ser um predestinado, ou não, ele necessita envidar esforços para uma vida cada vez mais edificante e laboriosa, como testemunho de fé e da glória de Deus. Não há lugar para os indecisos e indolentes.

O pietismo recobrou as tecnologias de conversão do início do cristianismo, lançando mão de táticas como o convencimento, a persuasão e a propaganda. Nesse sentido, a própria vida era um testemunho da glória de Deus. Daí deslindou-se uma prática importante na forma de conversão protestante: as biografias edificantes e testemunhais. As biografias dos crentes, diferentemente da biografia dos ungidos, faziam circular uma nova lógica: qualquer um poderia ter uma vida santa, inspirada e capaz de inspirar. Dessa prática desdobrou-se a proliferação de uma literatura biográfica. O sujeito crente é o sujeito comum que, por seu próprio esforço e empenho, glorifica o nome de Deus, realizando-se na terra por meio do exercício de seu ofício e pela prática da pregação.

Nesse sentido, pode-se destacar a virada utilitária que o protestantismo promoveu, “segundo a qual o cosmos econômico deve servir ao objetivo de manter a vida de todos” (WEBER, 2004, p.255). O utilitarismo seria consequência da configuração impessoal do *amor ao próximo*. Tanto entre luteranos e puritanos quanto entre pietistas, a inserção dos seres humanos nas profissões tornar-se-ia, ela própria, uma emanção direta da vontade divina, convertendo-se em obrigação religiosa para o indivíduo. A especialização em um ofício levaria ao incremento tanto quantitativo quanto qualitativo do rendimento do trabalho, o que

serviria para o bem comum, ocasionando o bem para o maior número possível de indivíduos. Pela devoção a um ofício, promover-se-ia um exercício ascético das virtudes do crente, de modo que a ascese vocacional passa a assumir um caráter metódico. Do exercício do trabalho resultariam, assim, o bem comum e o bem pessoal.

A prática do sacerdócio universal, por meio da circulação da palavra, também constituiu uma importante inflexão no governo pietista. Todos são autorizados a falar a verdade, pautados em seus conhecimentos e dons, uma vez que a ela tiveram acesso direto por meio das Escrituras, tal como está disposto em *Pia Desideria* (BRANDT, 2013).

Entendemos, portanto, que advém do próprio debate em torno da predestinação a condição de possibilidade para a emergência da noção de salvação laica, numa escala de universalização de uma racionalidade política que dali se distende. A questão não é mais a fé em Deus (nem o seu desaparecimento na economia de governo), mas a fé no homem como sujeito da obra e do trabalho de si. Aí, supomos, articulam-se a noção de autonomização do sujeito e a de constituição do homem empreendedor de si mesmo. De todo modo, é a salvação que está em pauta: providência, sobrevivência, aprendizagem e efetivação de si.

Na batalha pela hegemonia no governo das almas, a formação do crente-pastor desmantela a forma de ordenamento católica. O indivíduo precisa ter dom e vocação para tal missão, bem como demonstrar ter uma vida de retidão. A pregação é o seu maior instrumento. Esse pastor das almas mantém-se, contudo, sob o jugo dos demais crentes que, por terem acesso livre às Escrituras, obtêm a capacidade de julgamento e de livre manifestação de suas ideias, como já fora disposto por Lutero e por Spener. A nova forma de ordenamento dos pastores posiciona todos e cada um como iguais: todos são igualmente cristãos, sacerdotes e espirituais.

Na condução da conduta, as questões são as mesmas que vimos observando ao longo do presente estudo: destino, felicidade e salvação. O conteúdo de obediência parece estar sempre implicado, explícita ou implicitamente, no governo dos homens. Essas três noções gravitacionais, na aderência a um regime de veridicção, tornam-se operativas por meio de uma relação de obediência – à lei, a Deus, à vocação e, finalmente, ao próprio querer. Há como que uma obediência à própria vida, não naquilo que ela tem de fático, trágico ou ignorante. Ela assume, nos regimes de veridicção aí em circulação, um *status* de *télos* em que o homem se arroga uma importância individual e subjetiva.

O agenciamento da obediência torna efetivo um regime de verdade. Trata-se de um agenciamento do querer da obediência que mantém o eã entre governo de si e dos outros. Ora, no pastorado cristão a relação de obediência torna-se clara e explícita, seja na Ordem Católica, seja nas seitas protestantes. Contudo, acreditamos que a modulação do pastorado que se dá entre um e outro abrirá um sulco importante nas relações de obediência, por meio de um processo de inoculação do pastor ou de autonomização do crente. O Pietismo, assim, promove uma forma de relação do sujeito consigo próprio, em que este passa a depender de si mesmo para alcançar uma forma de vida, sem que haja o desligamento da figura divina.

## Conclusão

Tendo por tema geral a relação entre empreendedorismo e educação, a presente pesquisa buscou realizar um ensaio de inspiração genealógica, com o fito de perscrutar a racionalidade ético-política que sustenta a produção de subjetividades empreendedoras no tempo presente.

De forma geral, buscou-se indagar em que sentido os sujeitos estão efetivamente vinculados nas e pelas formas de veridicção que operam em torno do empreendedorismo, e como se submetem a elas. Tencionamos, assim, descrever como um determinado modo de existência pôde emergir na história e em quais condições isso se deu.

O escrutínio de documentos da atualidade sobre uma denominada *pedagogia empreendedora* deu a ver uma forma de investimento de *expertises* de diferenciadas ordens (psicologia, economia, administração etc.) em uma dada forma de governo da conduta, em que os indivíduos são incitados a investirem sobre suas habilidades, capacidades, aptidões e criatividade. Tal lógica assenta-se sob a ideia de que os indivíduos constituem o capital de si próprios. Sob a díade liberdade-responsabilidade, os indivíduos são incitados a se autogovernarem. As noções de destino, de salvação e de felicidade costuram o discurso empreendedor e modulam o agenciamento da vontade dos indivíduos.

Foram destacadas as regras e noções que mobilizam o discurso do empreendedorismo na atualidade, dentre elas: motivação, convencimento, participação e democracia. Tal construção argumentativo-analítica lançou luz a uma possível modulação do poder pastoral a partir da seguinte questão: se o empreendedorismo convoca o sujeito ao autogoverno, à autonomia e ao gerenciamento da própria vida, concorrendo, supostamente, para o acirramento do individualismo, estaríamos diante do fenômeno do desaparecimento do pastor pela inoculação da figura do líder de si mesmo?

Observamos que o poder é exercido por uma espécie de química supramolecular em que o indivíduo regula a si próprio por meio de uma ascese específica, a qual potencializa esse mesmo poder, a fim de que o sujeito se torne mais eficiente, mais produtivo, mais ajustado, mais criativo, mais inovador etc.

O discurso do empreendedorismo gira em torno da ideia de que o homem é construtor do próprio destino, dependendo, para tanto, do esforço e da decisão pessoais. Tal noção está

assente no mito de que o homem é capaz de produzir a si mesmo. Esse foi o foco que direcionamos para pensar o sujeito empreendedor, tomando-o como um sujeito educável e arquiteto da própria vida.

As biografias exitosas e edificantes, diferentemente das narrativas épicas, ocupam, nesse âmbito, um lugar estratégico, produzindo uma espécie de espelho prospectivo em que todos e qualquer um podem se inspirar, extraindo-se qualquer critério de nascimento, nobreza ou cidadania para a produção de uma vida de sucesso.

A percepção de que o homem é produtor da própria história ancora-se na noção de homem educável. Sob essa ideia, localizamos o empreendedorismo como pedra angular dos processos de pedagogização da vida. A pedagogia é entendida aqui como uma forma de transmissão de uma verdade acerca do sujeito, tendo como função dotá-lo de capacidades, de saberes e de atitudes que antes não possuía. O cerne da relação pedagógica residiria, então, no acesso à verdade e na transformação do sujeito por si mesmo.

Partindo da ideia de que a delimitação para compreender a verdade do eu consiste no entendimento da produção de discursos, os quais têm um vínculo indissociável com as estratégias de poder (CANDIOTTO, 2010), realizamos um recuo analítico a fim de investigarmos como se conformou a noção do homem produtor de seu destino e capital de si mesmo. Recorremos, então, à historiografia da educação para destacarmos um jogo de remissivas que nos indicasse, no interior do discurso pedagógico, pistas acerca de tal noção.

Tal jogo remeteu-nos ao discurso pedagógico do final do século XVIII e início do século XIX, nas figuras de Pestalozzi, Froebel e Herbart, considerados pela historiografia da educação os fundadores da pedagogia contemporânea. Buscou-se, então, realizar um inventário dos problemas que circularam entre os três autores, para que fosse possível observar a força da formação na administração da vida e na constituição de um determinado *éthos*.

A noção de natureza é operativa na autonomização do homem moderno. Pestalozzi, Froebel e Herbart, herdeiros de Rousseau, lançaram mão de conceitos como *natureza*, *interesse*, *desenvolvimento e crescimento* como operadores do governmentação pedagógico, formando uma razão educativa pautada na liberdade como condição para a autonomia do sujeito. Objetivava-se a autonomia da vontade, em suma.

Destacamos ainda, no limiar da pedagogia moderna, a figura de Goethe, por meio do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tal como seus contemporâneos e embora não reputado como pedagogo, Goethe dispôs, no decorrer do seu romance de formação, uma relação pedagógica em que um indivíduo, em contato com as experiências e infortúnios da vida, passa por um processo de transformação de si mesmo.

Delineava-se nesse período uma economia de governo em que a obediência, convertida em agenciamento da vontade, compunha a gramática do discurso da liberdade e da autonomia. A lógica que ali operava pressupunha uma dada imagem de homem da Modernidade, o qual, em uma espécie de trajetória labiríntica, deveria constituir-se como um sujeito capaz de assinar sua própria biografia.

Entendemos ser esse um ponto de inflexão, uma espécie de dobra do pastorado cristão, por meio de uma prática menos verticalizada e hierarquizada, a qual, por se apresentar de maneira mais econômica, permite ao indivíduo uma maior autonomia no governo de si. Na esteira de tal modo de pensamento, arriscamo-nos a dizer que o movimento de pedagogização da vida, iniciado em fins do século XVIII e começo do século XIX, dá a ver a conformação da emergência de uma forma de salvação laica: a modulação entre a forma teística cristã, representada pela racionalidade governamental protestante, e o empreendedorismo laico moderno.

O movimento reformista dos séculos XVI e XVII, em especial o pietismo, operou como continente para analisarmos algumas das modulações do pastorado cristão no limiar da Modernidade. Tal como outros movimentos da época, o pietismo trouxe à baila questões problemáticas para o governo da população, de forma a equacionar o governo de si ao governo dos outros, efetivando uma espécie de ascese intramundana (WEBER, 2004), segundo a qual o indivíduo, por meio de uma prática cristã devotada ao labor incessante, se investiria como sujeito predestinado a usufruir a bem-aventurança divina na terra. Uma vida de boas ações e de escolhas responsáveis constituía, no pietismo, a credencial para a entrada no Reino de Deus, o qual deveria ser experimentado no interior da própria vida cotidiana.

O pietismo, ao lançar luzes para o processo de individualização e autonomização dos indivíduos, postou uma recomposição das formas de sentir, de pensar e de se posicionar no mundo, abrindo espaço para o surgimento de novas conformidades subjetivadoras que

despontaram a partir do século XVIII, dentre as quais podemos destacar o homem que empreende a própria vida.

Pôde-se observar um deslocamento do governmentamento teístico para uma noção de salvação laica ancorada na ideia do homem educado como operador de seu destino. Trata-se aí de um sujeito capaz de gerir sua vida, imaginando-se construtor de sua própria história, por meio de determinadas práticas pedagógicas sobre si mesmo, tais como: voltar o olhar para si, buscando sua motivação e sua verdade supostamente interiores; descobrir e desenvolver seus talentos; aprender a aprender; retirar das experiências com o mundo lições para uma vida bem-sucedida; identificar e aprimorar suas habilidades e aptidões; cuidar da própria saúde, mantendo-se saudável e produtivo; manter-se atualizado etc.

Cumpre-nos observar que a individualização pastoral é uma tecnologia de produção de subjetividade que abarca procedimentos de identificação analítica, de assujeitamento e de subjetivação (PRADO FILHO, 2012). O indivíduo se reconhece como sujeito de preceitos tomados como verdadeiros, submete-se aos mesmos e produz uma verdade acerca de si, promovendo jogos de veridicção/subjetivação atados a um trabalho sobre si que resultam em um determinado *éthos*. Entendemos que o que visualizamos atualmente como empresariamento de si é a reformulação das reaparições do delicado ajustamento entre o poder político exercido sobre os sujeitos civis e o poder pastoral que se exerce sobre os indivíduos vivos (FOUCAULT, 2006a).

A forma-homem com a qual nos defrontamos na atualidade, reconhecida como um rearranjo do poder pastoral na paisagem do neoliberalismo, entende o sujeito empreendedor como aquele que compõe sua própria empreitada biográfica. Tal fenômeno açula o desejo de uma vida própria, experimental e de soluções biográficas, como analisa Stephen Ball (2013). O empreendedor envida esforços para se tornar educável, de forma a permanecer sempre à disposição dos jogos de poder em operação. Cabe-nos, então, tecermos algumas considerações acerca do modo de obediência moderna.

Se, na Grécia clássica, a obediência estava relacionada à lei ou à vontade da cidade e, no cristianismo primitivo, a mesma atrelava-se à submissão pessoal ao pastor (sendo ela mesma, a obediência, um fim em si mesma), na contemporaneidade, passa a haver uma espécie de agenciamento do querer que obedece a uma racionalidade ético-política neoliberal. Isto é, porque o indivíduo tem seu querer agenciado, ele obedece às regras de um

governo da conduta, implicando, assim, a produção e potencialização de um *eu* que se empreende. Assim, promovem-se entre querer, obedecer e empreender uma silhueta difusa e um nexu indissociável na forja do governo de si e dos outros.

## Referências

ABARCA, Rodrigo. Pietismo: a necessidade de nascer de novo. *Uma Revista para todo Cristão*, ano 10, n.58, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.aguasvivas.ws/revista/58/espigando2.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

ABRAMOWICZ, Mere; CASADEI, Silmar. *Paulinho, o menino que escreveu uma nova história*. São Paulo: Cortez, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de (Org.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.

AQUINO, Julio Groppa. A (auto)biografia como estilística da existência: o caso de Santiago de João Moreira Salles. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA - TRANSVERSAIS, 1., 2008, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2008.

\_\_\_\_\_. A educação por vir: interpelações ao tempo presente. In: AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina (Orgs.). *A educação por vir: experiências com o cinema*. São Paulo: Cortez, 2011. p.13-23.

ARANHA, Maria Lúcio de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. (Orgs.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. v.1, p.268-295.

ARIZA, Ana Célia. *Max, o empreendedor*. São Paulo: ACA Marketing Escolar, 2009.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, São Paulo, v.11, n.21, p.9-34, 1998.

ARTIÈRES, Philippe; POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. *D'après Foucault: gestes, luttas, programmes*. Paris: Éditions Points, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Foucault, power and education*. New York: Routledge, 2013.

BARINI FILHO, Ulrico. *Transmissão da competência empreendedora: um estudo de casos múltiplos*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARLACH, Lisete. *A criatividade humana sob a ótica do empreendedorismo inovador*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Eds.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press Limited, 1996.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

BASTOS, Maria Flávia; RIBEIRO, Ricardo Ferreira. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.11, n33, p.573-594, maio/ago, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BID; ITAÚ; ENDEAVOR BRASIL. *Projeto visão de sucesso: empreendedorismo de alto impacto na base da pirâmide*. s.d. Disponível em: <<http://www.projetovisao desucesso.com.br/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOSE, Mônica. *Empreendedorismo social e promoção do desenvolvimento local*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRANDT, Darcy Hugo. *Phillip Jacob Spener: Pia Desideria*. s.d. Disponível em: <[http://www.luteranos.com.br/conteudo\\_organizacao/vale-do-itajai/pia-desideria](http://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/vale-do-itajai/pia-desideria)>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 13, de 4 de agosto de 2010. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 set. 2010b.

BRIQUET, Raul. *História da educação: evolução do pensamento educacional*. São Paulo: Renascença S.A., 1946.

- CALVINO, João. *As pastorais*. São Paulo: Paracletos, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CANDIOTTO, César. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Empreendedorismo, autocrítica e flexibilidade: problematizando traços da cultura gestonária de vida nos discursos de pedagogos em formação. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.2, p.470-498, maio/ago. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. (Coleção História do Povo Brasileiro)
- CHIAVENATO, Idalberto. *História da administração: entendendo a administração e sua poderosa influência no mundo moderno*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n.90, p.41-75, jan./abr. 2005.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Qual é a tua obra?* Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORTEZ, Editora. *Informativo pedagógico nº6*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, Carlos Rubens de Souza. *O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.123-138.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.
- DEPAEPE, Marc et al. About pedagogization: from the perspective of the history of education. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.
- DOLABELA, Fernando. *Pedagogia empreendedora: o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Oficina do empreendedor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. A analítica interpretativa da ética de Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.279-291.

DREWINSKI, Jose Maria de Abreu. *Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.3, p.465-480, set./dez. 2011.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *Educação & Realidade*, v.29, n.1, p.45-68, jan./jun. 2004.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

FARGE, Arlete. *Lugares para a história*. Tradução de Fernando Sheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N. de; FIGUEIREDO, Paulo N. Práticas pedagógicas lúdicas: fontes iniciais para mentes criativas e empreendedoras? *Revista Educação em Questão*, Natal, v.35, n.21, p.27-52, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.253-278.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia, a história. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos, Manuel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p.260-281. (Ditos e escritos II)

\_\_\_\_\_. “Omnes et singulatim”: uma crítica da razão política. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos, Manuel Barros da Motta; tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p.355-385. (Ditos e escritos IV)

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p.281-305. (Ditos e escritos IV)

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*: curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: \_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p.240-251. (Ditos e escritos V)

\_\_\_\_\_. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

\_\_\_\_\_. O intelectual e os poderes. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Organização e seleção de textos; Manoel Barros da Motta; tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p.371-376. (Ditos e escritos VI)

\_\_\_\_\_. Verdade, poder e si mesmo. In: \_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p.293-300. (Ditos e escritos V)

\_\_\_\_\_. *A coragem da verdade*: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault em Berkeley entre outubro e novembro de 1983 sobre a *parrhesia*. *Prometeus: Filosofia em Revista*, ano 6, n.13, edição especial, 2013.

FROEBEL, Friedrich. *Pedagogics of the kindergarten*, or his ideas concerning the play and playthings of the child. Translated by Josephine Jarvis. New York: D. Appleton and Company, 1899.

\_\_\_\_\_. *A educação do homem*. Apresentação e tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

FURTADO, Rafael Nogueira. Ascese e racionalização: Weber, Foucault e o problema do controle da conduta. *Prometeus*, ano 6, n.11, p.187-204, jan./jun. 2013.

GAL, Roger. *História da educação*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIANOTTI, José Arthur. Dois jogos de pensar. *Novos Estudos – CEBRAP*, n.75, p.49-58, jul. 2006.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

GOLDER, Ben. Foucault and the genealogy of pastoral power. *Radical Philosophy Review*, v.10, n.2, p.157-176, 2007.

GOUVEIA, Tatiana Bittencourt. *A demanda empreendedora e o trabalho imaterial na construção da subjetividade do “empreendedor”*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HERBART, Johann. *Pedagogia geral: a multiplicidade do interesse* (livro segundo). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HISTORY. *Gigantes da indústria*. Producer Kristen Burns. Created for History by Stephen David Entertainment and Brainstorm Digital. Virginia: A&E Television Network, LLC, 2012.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUBERT, René. *História da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1976.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.35-86.

LAZZARATO, Maurizio. What possibilities presently exist in the public sphere? *Journal Atlantica*, n.23, sep. 2005. Disponível em: <<http://www.generation-online.org/p/fplazzarato4.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2010.

LIMA, Danielle Dayse Marques de. *Dramaticidade, subjetividade e sacralidade em Jane Eyre: o romance de formação de Charlotte Brontë*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LÓPES-RUIZ, Osvaldo Javier. *O éthos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUKÁCS, Georg. Posfácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2009. p.581-601.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs. In: \_\_\_\_\_. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995. p.299-325.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MAAS, Wilma Patricia M. D. *O cânone mínimo: o bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCOVITCH, Jacques. *Pioneiros & empreendedores: a saga do desenvolvimento no Brasil*, v.1. 2. ed. rev. São Paulo: Edusp; Saraiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pioneiros & empreendedores: a saga do desenvolvimento no Brasil*, v.3. 1. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. El arte de gobernar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación. *Educación*, Porto Alegre, v.36, n.2, p.156-167, maio/ago. 2013.

MARINS, Luiz. *Desmistificando a motivação no trabalho e na vida*. São Paulo: HARBRA, 2007.

MARSHALL, James D. Foucault y la investigación educativa. In: BALL, Stephen J. *Foucault y la Educación*. Madrid: Morata, 1997, p.15-32.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Tradução de Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Carlos Wizard. *100 pensamentos: motivação, liderança e sucesso*, v.II. São Paulo: Novo Século, 2010.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Apresentação. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MEC; FUNDAJ. *Coleção Educadores*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds\\_titulo=&co\\_autor=&n\\_o\\_autor=&co\\_categoria=133&pagina=1&select\\_action=Submit&co\\_midia=2&co\\_obra=&co\\_idioma=&colunaOrdenar=DS\\_TITULO&ordem=null](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds_titulo=&co_autor=&n_o_autor=&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=DS_TITULO&ordem=null)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

MELO, Alessandro de. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria nos anos 2000. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.29-45, 2012.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity Press, 2008.

MINOIS, Georges. *A idade de ouro: história da busca da felicidade*. Tradução de Christiane Fonseca Gradvohl Colas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MONROE, Paul. *História da educação*. Tradução de Idel Becker e Therezinha G. Garcia. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MOREIRA, Rita. Empreendedorismo na Universidade do Minho: o caso dos diplomados das ciências sociais. *Publicações eletrônicas* seriadas do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, out/2011.

NEGRI, Antonio. *Le travail*. 1999. Disponível em: <<http://www.vacarme.eu.org/article1064.html>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade*, ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Guide, Artes Gráficas, 2003.

O'BRIEN, Patricia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.33-62.

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de história da educação*. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1942.

PESTALOZZI, Johann. *Como Gertrudis ensina a sus hijos*. Preparación del texto castellano, introducción y notas por el Prof. Domingo Tirado Benedi. Editor Luis Fernández. 2. ed. Mexico: Ensayos Pedagógicos, s.d.a.

\_\_\_\_\_. *El método*. Tradución de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Ediciones de la Lectura. s.d.b.

PIERUCCI, Antonio F. Notas e glossário. In: WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo: Antonio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: INBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.141-169.

PRADO FILHO, Kleber. A política das identidades como pastorado contemporâneo. In: CANDIOTO, César; SOUZA, Pedro de (Orgs.). *Foucault e o cristianismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.111-120.

PTAK, James W. *Spener's proposals to correct conditions in the church as the basis for the evangelical: covenant church's affirmations*. 2008. Disponível em: <[http://www.rts.edu/Site/Virtual/Resources/Student\\_Theses/Ptak-Speners\\_Proposals.pdf](http://www.rts.edu/Site/Virtual/Resources/Student_Theses/Ptak-Speners_Proposals.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2013.

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Michel Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación e Pedagogía*, Medellín, v.XV, n.37, p.201-216, set./dez. 2003.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-204.

\_\_\_\_\_. *Powers of freedom: reframing political thought*. 7. ed. New York: Cambridge University Press, 2007.

SADE, Marquês de. *Franceses, mais um esforço se quiserdes ser republicanos*. São Paulo: Imaginário, 2010.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de história da educação*. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

SCHOCH, Richard. *A história da (in)felicidade: três mil anos de busca por uma vida melhor*. Tradução de Elena Gaidano. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução de Marcos Santarrita. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOËTARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010a.

\_\_\_\_\_. Johann Pestalozzi. In: GASPARIN, João Luis; MARCONDES, Martha Aparecida Santana (Orgs.). *Coleção Educadores – Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010b.

SOUZA, Maria C. de Andrade. *Crescimento econômico, inovação e empreendedorismo*. Mestrado profissional – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Silvana Aparecida de. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. *Educação e Linguagem*, v.15, n.26, p.77-94, jul./dez. 2012.

SOUZA, Carlos Henrique. Max Weber e a mística pietista: uma leitura weberiana sobre a influência pietista no protestantismo histórico brasileiro. *Intratextos*, Rio de Janeiro, n.esp.3, p.17-34, 2012.

TEIXEIRA, Bento. *Prosopopeia*. s.d. Disponível em: <<http://recife.pe.gov.br/secultura/fccr/historia>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

TRÖHLER, Daniel. The educationalization of the modern world: progress, passion, and the protestant promise of education. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

UNESCO. *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century: stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*. Geneva: International Labor Organization and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da Fonseca; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos da História da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.103-123.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Foucault: o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Edições Texto e Grafia Lda., 2009.

VILLELA, Cláudia. *Empreendedorismo na escola*. In: ANDRADE, Rosamaria Calaes de (Org.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2005. p.21-58.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo: Antonio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## Bibliografia consultada

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. *Homo Sacer: o poder soberano e a via nua I*. Tradução de Henrique Burico. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *De la très haute pauvreté: règles et forme de vie. homo sacer IV*. Traduit de l'italien par Jöel Gayraud. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Às margens d'*O Mediterrâneo*: Michel Foucault, historiador dos espaços. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.93-108.

\_\_\_\_\_. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.

\_\_\_\_\_. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. *Anos 90*, Porto Alegre, v.11, n.19/20, p.79-100, jan./dez. 2004.

ALCADIPANI, Rafael. Dinâmicas de poder nas organizações: a contribuição da governamentalidade. *Revista Comportamento Organizacional*. v.14, n.1, p.97-114, 2008.

AMIEL, Henri-Frédéric. *Diário íntimo*. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1922.

ANDRADE, Daniel Pereira. Vidas paralelas: Foucault, Pierre Rivière e Herculine Barbin. *Tempo Social*, São Paulo, v.19, n.2, nov. 2007.

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.195-211.

\_\_\_\_\_. Foucault e a escrita: intersecções educacionais. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da Fonseca; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos da História da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. p.341-353.

\_\_\_\_\_. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governmento docente. *Educação*, Porto Alegre, v.36, n.2, p.201-209, maio/ago. 2013b.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: novas modulações normativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.57-71, maio/ago. 2009.

AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa; IBRI, Bartira (Orgs.). *Miríade 290: o que pode a escrita*. São Paulo: Annablume, 2009.

ARTIÈRES, Philippe. Entrelinhas: ler os arquivos de Michel Foucault. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Orgs.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

AVELAR, Alexandre de Sá. Subjetividades contemporâneas e escrita biográfica: limites, desafios e possibilidades. *História Oral*, v.13, n.2, p.33-51, jul./dez. 2010.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em teoria política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.5, p.81-107, jan./jul. 2011.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.22, p.10-32, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, Porto Alegre, v.36, n.2, p.144-155, maio/ago. 2013.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENNETT, Tony. *Aesthetics, government, freedom*. Institute for Culture & Society pre-print Journal Articles, 2009. Disponível em: <[http://www.uws.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0010/185860/Bennett\\_AestheticsGovernanceFreedom\\_IC\\_S\\_Pre-Print\\_Final.pdf](http://www.uws.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/185860/Bennett_AestheticsGovernanceFreedom_IC_S_Pre-Print_Final.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BIGNOTTO, Newton. *As aventuras da virtude: as ideias republicanas na França do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p.735-762, set. 2003.

\_\_\_\_\_. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.23, n.2, p.35-72, 2010.

BRENNER, John M. *Pietism: past and present*. s.d. Disponível em: <<http://www.wlsessays.net/files/BrennerPietism.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BURCHELL, Graham. Peculiar interests: civil society and governing 'The System of Natural Liberty'. In: MILLER, Peter; GORDON, Colin; BURCHELL, Graham (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. p.119-150.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault e a crítica do sujeito e da história. *Revista Aulas*, Dossiê Foucault, n.3, dez. 2006 - mar. 2007a.

\_\_\_\_\_. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriteriion*, Belo Horizonte, n.115, p.203-217, jun. 2007b.

CANDIOTO, César; SOUZA, Pedro de (Orgs.). *Foucault e o cristianismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CASTRO, Edgardo. Educación, disciplina, biopoder: el desafío del liberalismo en la perspectiva de Michel Foucault. In: KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; MEDEIROS, Simone Cristina da S. (Orgs.). *Conversações internacionais: paisagem da educação*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007. p.77-92.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário de Foucault: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHEVALIER, Philippe. O cristianismo como confissão em Michel Foucault. In: CANDIOTO, César; SOUZA, Pedro de (Orgs.). *Foucault e o cristianismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.45-55.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? *Tempo Social*, São Paulo, n.7, v.1-2, p.121-138, out. 1995.

\_\_\_\_\_. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Brasília: capital do debate: o século XXI - Ética*. Rio de Janeiro; Brasília: Garamond; Codeplan, 1997. p.67-86.

COSTA, Marcio José de Araújo. Uma analítica do poder pastoral: a emergência das disciplinas em Michel Foucault. *Mnemosine*, v.3, n.1, p.80-110, 2007.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v.34, n.2, p.171-186, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DANTAS, Edmundo Brandão. *Empreendedorismo e intra-empendedorismo: é fácil aprender a voar com os pés no chão*. Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/dantas-edmundo-empendedorismo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DEACON, Roger. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, v.26, n.2, p.177-187, 2006.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.138-153.

DEAN, Mitchell. "A social Structure of many souls": moral regulation, government, and self-formation. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, v.19, n.2, p.145-168, Spring 1994a. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3341342?uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102821555663>>.

\_\_\_\_\_. Weber, rationality, and subject. In: \_\_\_\_\_. *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. London: Routledge, 1994b. p.58-73.

\_\_\_\_\_. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 2006.

DELEUZE, Gilles. Pos-scriptum sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992. p.219-226.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã...* Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DILTS, Andrew. From 'entrepreneur of the self' to 'care of the self': neoliberal governmentality and Foucault's ethics. *Foucault Studies*, n.12, p.130-146, oct. 2011.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhaon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. Pleasure in work. In: MILLER, Peter; GORDON, Colin; BURCHELL, Graham (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. p.251-280.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault's understanding of liberal politics. In: PETERS, Michael A. (Ed.). *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p.17-34.

DONZELOT, Jacques; EPSTEIN, Renaud. Démocratie et participation: l'exemple de la rénovation urbaine. *Esprit: forces et faiblesses de la participation*, n.326, p.5-34, 2006.

DONZELOT, Jacques; GORDON, Colin. Governing liberal societies: the Foucault effect in the english-speaking world. In: PETERS, Michael A. (Ed.). *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p.3-16.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DROIT, Roger-Pol. *A companhia dos filósofos*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Michel Foucault, entrevistas*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Coordenação editorial de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.

EMERSON, Ralph Waldo. *Self-reliance and other essays*. New York: Dover Publications, INC, 1993.

FARGE, Arlete. *O sabor do arquivo*. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, Patrícia Helena. *Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FONSECA, Márcio Alves da. O sujeito moderno. In: FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003. p.73-100.

\_\_\_\_\_. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.155-175.

\_\_\_\_\_. Max Weber, Michel Foucault e a história. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.239-252.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

\_\_\_\_\_. Introdução à vida não fascista. In: GUATARRI, Felix; DELEUZE, Gilles. *O Anti-Édipo: capitalismo e equizofrenia*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1996.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. Tecnologias de si. *Verve*, São Paulo, n. 6, 2004.

\_\_\_\_\_. Retornar à história. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p.282-295. (Ditos e escritos II)

\_\_\_\_\_. Sobre as maneiras de escrever a história. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p.62-77. (Ditos e escritos II)

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. A propósito daqueles que fazem história. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p.365-368. (Ditos e Escritos VI)

\_\_\_\_\_. É inútil se revoltar? In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p.77-81. (Ditos e Escritos V)

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010c.

\_\_\_\_\_. Os direitos do homem em face dos governos. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p.369-370. (Ditos e Escritos VI)

\_\_\_\_\_. Resposta a uma questão. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e, p.1-24. (Ditos e Escritos VI)

\_\_\_\_\_. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980): excertos*. 2. ed. Organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

\_\_\_\_\_. O estilo da história. In: \_\_\_\_\_. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p.252-258. (Ditos e escritos VII)

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. v.1. Campinas: Alínea, 2012.

GADOTTI, Moacir Gadotti. *História das ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e a subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOETHE, Johann Wolfgang von; SCHILLER, Johann Christoph Friedrich von. *Correspondência*. Tradução de Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Hedra, 2010.

GORDON, Colin. The soul of the citizen: Max Weber and Michel Foucault on rationality and government. In: WHIMSTER, Sam; LASCH, Scott (Eds.). *Max Weber, rationality and modernity*. United Kingdom: Allen & Unwin, 1987. p.293-316.

\_\_\_\_\_. Foreword: pedagogy, psychagogy, demagogy. In: PETERS, Michael A. (Ed.). *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

GROS, Frédéric. *A coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.127-138.

GUIMARÃES, Marcelo Senna. A questão da espiritualidade no conhecimento moderno. In: RAMOS, Paula; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*, v.2. Campinas: Alínea, 2012. p.231-239.

HACKING, Ian. *Ontologia histórica*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009.

HEILAND, Helmut. *Friedrich Fröbel*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

HERNÁNDEZ MOGOLLÓN, Ricardo; PÉREZ RUBIO, Pilar. *Entrepreneurial culture and education: observations centered around students in secondary school and higher-level professional training*. Disponível em: <<http://webs2002.uab.es/edp/workshop09/Papers%20Workshop/3Ricardo.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOBBSBAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Tradução de José Vegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo. In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1989. p.11-19.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 2002. p.11-107.

\_\_\_\_\_. *Começo conjectural da história humana*. Tradução de Edmilson Menezes. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

KOERNER, Andrei. Direito, regulação e governamentalidade. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p.223 -240.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. 3. ed. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres, Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAZZARATO, Maurizio. Para uma definição do conceito de bio-política. *Revista Lugar Comum*, n.5-6, p.81-96, 1998.

\_\_\_\_\_. Biopolítica/bioeconomia. In: PASSOS, Isabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.41-52.

\_\_\_\_\_. Enunciação e política: uma leitura paralela da democracia – Foucault e Rancière. In: BRANCO, Guilherme Castelo; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

\_\_\_\_\_. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Éditions Amsterdam, dez. 2011b. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/50588>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabajo inmaterial: formas de vida y producción de subjetividade*. Traducción de Juan González. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LECERF, Eric. Eu não quero trabalhar! No limiar do trabalho que enoda as palavras e as coisas na obra de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.207-225.

LEGOFF, Jacques. Foucault e a “nova história”. Tradução de Dirceu Franco Ferreira e Maurício Aparecido Pelegrini. *Plural*, São Paulo, v.10, p.197-209, 2. sem. 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatua, 1995.

MARÍAS, Julián. *La educación sentimental*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

MARQUES, Ramiro. *Dicionário breve de pedagogia*. 2. ed. Barcarena: Editorial Presença, 2000. Disponível em: <[http://cleusafernandes.com.br/Dicionario\\_de\\_pedagogia.pdf](http://cleusafernandes.com.br/Dicionario_de_pedagogia.pdf)>.

MARSHALL, James D. Education for the knowledge economy. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

\_\_\_\_\_. Foucault and neo-liberalism: biopower and busnopower. In: NEIMAN, Alven (Ed.). *Philosophy of Education Society*. Illinois: University of Illinois, 1995.

MCKINLAY, Alan; STARKEY, Ken (Orgs.). *Foucault, management and organization theory*. London: Sage, 1998.

MILLER, Peter; GORDON, Colin; BURCHELL, Graham. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

MISKOLCI, Richard. A vida como obra de arte: Foucault, Wilde e a estética da existência. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Orgs.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

MODENESI, Jean Calmon. *O Dom Quixote de Foucault*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais Ltda, 2003.

MUCHAIL, Salma Tannus. Marginalização filosófica do cuidado de si: o momento cartesiano. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.365-375.

\_\_\_\_\_. *Foucault, mestre do cuidado: textos sobre A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Loyola, 2011.

NEGRI, Antonio. *Subjetividade e política na atualidade*. Tradução de Izabel F. M. Borges, a partir da transcrição literal da fala de Antonio Negri. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, out. 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos, ou Como filosofar com o martelo*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. Verdade e mentira no sentido extramoral. *Revista Comum*, Rio de Janeiro, v.6, n.17, p.5-23, jul./dez. 2001.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade de aprendizagem*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: BRANCO, Guilherme Castelo; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NORBERT, Hilgenheger. *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: BRANCO, Guilherme Castelo; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLDS, Kris; THRIFT, Nigel. Cultures on the brink: reengineering the soul of capitalism on a global scale. In: ONG, Aihwa; COLLIER, Stephen J. *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems*. Cornwall: Blackwell Publishing Ltd., 2005. p.270-290.

OLSSSEN, Mark. *Foucault, educational research and the issue of autonomy*. Disponível em: <<http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Sunday/Olssen.pdf>> Acesso em: 1 set. 2013.

ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas*, 1. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública: In: SILVA, Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001a. p.300-307.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e abstração da realidade. In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001c.

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p.11-23, jul/dez. 2002.

PASSETTI, Edson. *Direitos humanos, sociedade de controle e a criança criminosa*. Direitos Humanos? O que temos a ver com isso? Rio de Janeiro: Comissão de Direitos Humanos, 2007. p.63-61.

\_\_\_\_\_. Ecopolítica: procedências e emergências. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.127-141.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

\_\_\_\_\_. Vida nua, vida besta, uma vida. In: KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; MEDEIROS, Simone Cristina da S. (Orgs.). *Conversações internacionais: paisagem da educação*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007. p.177-192.

PETERS, Michael A. Educational research: 'games of truth' and the ethics of subjectivity. *Journal of Educational Enquiry*, v.5, n.2, 2004.

\_\_\_\_\_. Governmentality, education and the end of neoliberalism? In: PETERS, Michael A. et al. (Eds.). *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p.xxvii-xxv.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). *Por que Foucault??: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Tradução de Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: INBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.141-170.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Cultural productions (re)constituting the nation, the child & teacher in the educational sciences. *Cadernos Prestige*, 10. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. The social, psychological, and education sciences: from educationalization to pedagogicalization of the family and the child. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

\_\_\_\_\_. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.3, p.77-98, set./dez., 2010.

POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estoico paradoxal. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.129-150.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. Foucault today. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). *The essential Foucault: selections from the essential works of Foucault, 1954-1984*. New York: New Press, 2003.

RAGO, Luzia Margareth. As marcas da pantera: Michel Foucault na historiografia brasileira contemporânea. *Anos 90 (UFRGS)*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.121-143, 1993.

READ, Jason. A genealogy of homo-economicus: neoliberalism and the production of subjectivity. In: BINKLEY, Sam; CAPETILLO, Jorge (Eds.). *A Foucault for the 21<sup>st</sup> Century: governmentality, biopolitics and discipline in the new millennium*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.269-286.

REHM, Jon. The use of Foucault in the creation of educational history: a review of literature. In: PLAKHOTNIK, S. M.; PANE, D, M. (Eds.). *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference*. Miami: Florida International University, 2012. p.150-157.

RORTY, Richard. *Uma ética laica*. Tradução de Mirela Traversin Martino. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.30-45.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Do contrato social ou princípios do direito político*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

SADE, Marquês de. *Cartas de Vincennes: um libertino na prisão*. Tradução e organização de Gabriel Giannattasio. Londrina: EDUEL, 2009.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de administração escolar*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

SARDINHA, Diogo. Reinventando o sujeito e a crítica: os Antigos, Kant e Baudelaire. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.247-263.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHILLER, Friedrich. *Do sublime ao trágico*. Tradução e ensaios de Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SENELLART, Michel. Verdade e subjetividade: uma outra história do cristianismo? In: CANDIOTO, César; SOUZA, Pedro de (Orgs.). *Foucault e o cristianismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.73-92.

SILVA, Nilson Carlos Duarte da. *Importância da formação do espírito empreendedor dentro da universidade: estudo de caso*. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep1999\\_a0085.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep1999_a0085.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. ‘It makes us believe that it is about our freedom’: notes on the irony of the learning apparatus. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

SMITH, Richard. The *pädagogisierung* of philosophy. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n.51, nov. 2000.

STANDISH, Paul. The education concept. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Eds.). *Educational research 3: the educacionalization of social problems*. New York: Springer, 2008.

TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e função da administração escolar. In: *Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, 1968. p.9-17.

TOQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lembranças de 1848: as jornadas revolucionárias em Paris*. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VALLADARES, Lícia do Prado (Org.). *A escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Entre mito e política*. Tradução de Cristina Murachco. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UnB, 1982. p.149-181.

VOLKMANN, Christine et al. *Educating the next wave of entrepreneurs: unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of 21 century*. A report of the global education initiative. World Economic Forum. Switzerland, Apr. 2009.