

SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM E GOVERNAMENTALIDADE: uma introdução

Maarten Simons

Universidade Católica Leuven - Bélgica

Jan Masschelein

Universidade Católica Leuven - Bélgica

Resumo

Este ensaio apresenta uma visão geral dos elementos que caracterizam a atitude e abordagem de pesquisa apresentadas por Michel Foucault desenvolvidas na forma de “estudos de governamentalidade” em uma subdisciplina das Humanidades durante a última década, incluindo aplicações também no campo da educação. O ensaio lembra a introdução da noção foucaultiana de “governamentalidade” e sua relação com o “mapeamento do presente” e esboça sucintamente o modo como os estudos da governamentalidade têm sido elaborados em geral e mais particularmente no contexto da pesquisa em educação. Indica, ainda, como os estudos da governamentalidade podem ser relacionados a uma cartografia da sociedade da aprendizagem, uma cartografia que nos ajuda a nos perder e a libertar nosso olhar.

Palavras-Chave: Governamentalidade na Educação, Cartografia.

LEARNING SOCIETY AND GOVERNMENTALITY: AN INTRODUCTION

Abstract

This paper presents an overview of the elements which characterize a research attitude and approach introduced by Michel Foucault and further developed as ‘studies of governmentality’ into a sub-discipline of the humanities during the past decade, including also applications in the field of education. The paper recalls Foucault’s introduction of the notion of ‘governmentality’ and its relation to the ‘mapping of the present’ and sketches briefly the way in which the studies of governmentality have been elaborated in general and in the context of research in education more particularly. It indicates how the studies of governmentality can be related to a cartography of the learning society, a cartography which helps us to get lost and to liberate our view.

Keyword: governmentality in education, cartography

Isto é porque o conhecimento não foi feito para compreender; ele foi feito para cortar

(M. Foucault)

Somos (ou deveríamos ser) os habitantes de uma (futura) sociedade da aprendizagem. Ao menos é o que está implícito nos mais diferentes contextos. Para aqueles que elaboram políticas, a sociedade da aprendizagem é o horizonte sobre o qual se refletem suas decisões e se enquadram instrumentos governamentais. Também professores, pedagogos e pesquisadores educacionais concentram-se na sociedade da aprendizagem para selecionar importantes questões, refletir sobre as mesmas e racionalizar o que eles e outros estão fazendo ou tenham que fazer.

Seja como for, em todos esses contextos, tecnologias e procedimentos são introduzidos para nos tomar como aprendizes ao longo da vida e para criar uma infraestrutura que funcione na sociedade da aprendizagem. A sociedade da aprendizagem, dessa forma, não apenas parece ter se tornado uma noção necessária ao vocabulário para se pensar e escrever sobre nós mesmos, sobre os outros e o mundo, como está precisamente relacionada à tecnologias e procedimentos bem específicos de compreensão e guia de nós mesmos como um tipo particular de sujeito, isto é, sujeitos para os quais a aprendizagem seria uma força natural para se viver esta vida.

O principal objetivo deste artigo, que sintetiza uma série de trabalhos nessa questão em especial, é o de mapear o presente concentrando-nos em alguns dos componentes heterogêneos da sociedade da aprendizagem.¹ As contribuições não apenas têm um interesse em comum e uma atitude dirigida ao presente, mas também se situam no presente num nível comum. Elas se focam nos componentes do regime governamental instalado em relação à sociedade da aprendizagem. Michel Foucault poderia ser chamado o ‘pai’ dessa atitude e abordagem de pesquisa. Entretanto, e isto passa sem ser dito, os autores desse mapeamento não são seus bem educados filhos, se é que teriam alguma relação com ele. Talvez o que Foucault disse sobre si mesmo coubesse bem aqui: “Prefiro usar os escritores que gosto”. No entanto, uma breve visão geral de parte do trabalho de Foucault e do conceito de governamentalidade podem ser proveitosos para o exame pretendido.

Foucault e a Governamentalidade

Durante seus cursos no *Collège de France* ao final dos anos 70 (*Segurança, território, população (1977-1978)* e *Nascimento da biopolítica (1978-1979)*), Michel Foucault elaborou uma análise das relações de poder (Foucault 2004a, 2004b; cf. 1978a/b, 1981). Apesar de anteriormente ter analisado as formas disciplinadoras do poder (dando forma à instituições modernas tais como escolas, hospitais e a prisão), seu interesse mudou para questões governamentais mais gerais a fim de abordar o exercício e o desenvolvimento das relações de poder no estado moderno. Entretanto, seu ponto de partida não foi analisar o poder do estado ou sequer a crescente ‘estatização da sociedade’, e nem seu objetivo o de discutir a legitimidade do poder do estado. Em vez

disso, seu principal interesse foi o de analisar o exercício do poder concentrando-se no desenvolvimento das racionalidades governamentais e das tecnologias governamentais à elas relacionadas. Para esse âmbito de análise, ele introduziu o neologismo governamentalidade combinando, assim, ‘governo’ e ‘mentalidade’. Para compreendermos esse âmbito particular de análise e sua importância, deveríamos mencionar que Foucault abordava também um desenvolvimento específico do início do período moderno, i.e., o nascimento do moderno estado governamental.

Numa perspectiva genealógica, o nascimento do estado moderno está relacionado a uma crise de ordem teológico-cósmica (do poder soberano) a partir da qual o governo tornou-se um problema, i.e., algo que não seria mais evidente e que levanta as questões de ‘como governar?’ e ‘a quem e ao que deveria ser endereçado o governo?’. As reflexões no alvorecer da modernidade sobre a ‘razão do estado’ e o enfoque ‘na população’ fazem parte da primeira arte de governo moderna ou governamentalidade. Em suas aulas Foucault apresentou detalhada análise dessa arte de governo e seu desenvolvimento posterior: o mercantilismo e o cameralismo como racionalidades governamentais; a *polizei* (e a ciência correlata) como tecnologia governamental (e como tecnologia pastoral secular); o liberalismo como reação contra o governar segundo a ‘razão do estado’; a incorporação de cenários disciplinadores e aparatos de segurança como tecnologias governamentais; ‘o social’ como um tema governamental e âmbito de intervenção; a crise do estado social e o nascimento do neoliberalismo, tanto como reativação, quanto reformulação da atitude liberal no nível de governo. Referindo-se a essas racionalidades e tecnologias, Foucault alega que o estado moderno — até o século XX — é um estado governamental, i.e., um complexo de relações de governo centralizadoras que se destinam a governar pessoas. Em outras palavras: o que caracteriza o estado moderno é uma *governamentalização* do Estado.

Para termos uma compreensão mais clara do que está em jogo nesta governamentalização é importante nos preocuparmos em como Foucault compreende o governo. Foucault descreve o governo como *conduire des conduites* ou a ‘condução das condutas’ (FOUCAULT, 1982, p. 237). Essa fórmula expressa que o objeto do governo não é um pólo passivo (externo), e sim que seriam as pessoas que de um modo específico governariam a si mesmas. O governo, portanto, age sobre o governo de si mesmo ou ‘conduta’ das pessoas. Esse governo de si mesmo não é algo natural, mas algo criado como tal. Nos anos 80 do século XX Foucault se concentrou explicitamente na (história das) tecnologias de si que permitem que os seres humanos relacionem-se de modo particular consigo mesmos e constituam-se como sujeitos (cf. FOUCAULT, 1984a, 1984b, 2001). Embora em suas aulas sobre governamentalidade Foucault não tenha (ainda) abordado esse nível de governo de si e a formação da subjetividade pelas tecnologias (éticas) de si, seu trabalho permite esclarecer o que está em jogo no ‘governo do governo de si’ e na *governamentalização* do Estado.

As racionalidades e tecnologias governamentais modernas buscam promover uma espécie de governo de si ou subjetividade que é de importância estratégica para seu funcionamento. A governamentalidade liberal moderna, por exemplo, correlaciona-se com uma liberdade individual específica. A liberdade individual, portanto, não é um estado natural dos seres humanos, mas implica uma espécie de governo de si. Mesmo nela, na governamentalidade liberal, a efetivação desse governo de si ou desses sujeitos

(e.g., as pessoas que compreendem a si mesmas em termos de liberdade, tendo interesses e orientação racionais e que compreendem seu ambiente como uma sociedade civil), tem uma importância estratégica. Nesse sentido, a governamentalidade liberal recodifica os cenários do poder disciplinador (como as escolas e as fábricas) para garantir a existência da liberdade com a qual possa agir. Em suma, num regime de governamentalidade liberal, a liberdade individual é tanto efeito quanto instrumento. Essa ilustração deixa claro que a *governamentalização* do Estado está intimamente relacionada à *governamentalização* da liberdade. Não é por intermédio da força bruta que as pessoas são incorporadas ao Estado moderno. Ao contrário, é por intermédio de uma forma bem particular de governo de si e em nível da própria subjetividade que as pessoas estão sendo incluídas no estado governamental. No estado moderno, a liberdade, como prática particular de governo de si, é governamentalizada.

Embora Foucault tenha se demorado principalmente nas formas passadas de governamentalidade, ele analisou também desenvolvimentos mais recentes. Ao perceber que após a Segunda Guerra Mundial ocorria uma nova crise de governo, ele se deteve no que podia ser o início de uma nova racionalização do governo, novas tecnologias governamentais e finalmente novas formas de governo de si (FOUCAULT, 1980, p. 94). O neoliberalismo é aqui seu conceito central. Na governamentalidade neoliberal as pessoas não são (mais) tomadas como cidadãos sociais (cuja liberdade ou autonomia seria garantida pela normalidade social ou por aqueles que teriam uma relação normalizada para consigo), mas entendidas como eus empresariais e empresários de si. O governo de si empresarial implica o olhar para si mesmo como habitante de um ambiente particular, que tem necessidades e que produz bens (ou mesmo investe em capital humano) com o propósito de conhecer e satisfazer essas necessidades. Para o governo dirigido ao governo de si do cidadão empresarial, a principal tarefa do ‘Estado’ é criar e controlar um ambiente de mercado que possibilite a liberdade empresarial. Confrontado com a antiga crise do *welfare state*, Foucault descreve, então, uma nova fase da *governamentalização* da liberdade. Trata-se de um regime de governo e de um governo de si em que ‘o econômico’ (redefinido como empresariamento ou o ‘permanente tribunal econômico’) desempenha um papel estratégico, central. E essa análise da verdadeira governamentalidade tem sido importante base para os chamados estudos de governamentalidade.

Estudos de governamentalidade

Como as aulas de Foucault sobre a governamentalidade não foram (até recentemente) publicadas, o acesso a esse tipo de análise tem sido relativamente difícil. Apenas alguns cursos, entrevistas e breves resumos foram publicados. Importante para a introdução da idéia de governamentalidade é o livro de Burchell, Gordon & Miller, publicado em 1991 e intitulado *The Foucault Effect. Studies in governmentality (with two lectures by and an interview with Michel Foucault)*. Além da introdução um tanto detalhada de Colin Gordon e de duas aulas e uma entrevista com Foucault, esse livro inclui o trabalho original de pesquisadores que examinam temas inspirados pelo filósofo

francês e a noção de governamentalidade: a razão do estado; o estado policial; a sociedade civil; governo e pobreza; trabalho; seguros; riscos; estatísticas. Nos anos 90 desse mesmo século, o ‘efeito Foucault’ — pelo menos em relação à governamentalidade — cresceu; nesse ínterim, estudiosos de todo o mundo comprometeram-se em estudar questões relacionadas à governamentalidade. Deve-se mencionar ainda, e isso tem lá sua importância, que o interesse na governamentalidade, e especialmente na análise que Foucault faz do neoliberalismo, foi primeiro desenvolvido no mundo anglo-saxão. Lembrando-nos da influência de Thatcher e Reagan compreenderemos melhor esse interesse, visto que o o grupo de pesquisadores que lidava com a governamentalidade ou os estudos de governamentalidade continuava também ali crescendo. Destacaremos, ainda, mais algumas publicações que pensamos poder ajudar a dar uma idéia do enfoque desses estudos e seus temas.

Em 1996 foi publicado uma coletânea de artigos intitulada *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (BARRY, OSBORNE & ROSE, 1996).² Como sugere o subtítulo do livro, os ensaios concentram-se no liberalismo e neoliberalismo como racionalidades ou mentalidades de governo, i.e. estratégias destinadas a governar pessoas. O principal interesse é o neoliberalismo ou, para usarmos a formulação de Rose, liberalismo avançado (ROSE, 1966, p. 50). O que os ensaios têm em comum é que eles usam ferramentas analíticas análogas para mapear formas reais de governamentalidade. Alguém poderia inclusive denominá-los estudos de governamentalidade, tomando-os como uma espécie de nova subdisciplina das Humanidades (DEAN, 1999, p.2). No entanto, o termo disciplina pode não ser adequado, uma vez que tais estudos são muito variados, tanto no nível do âmbito da pesquisa quanto no nível do método (ROSE, 1999, p. 9). O que eles partilham (além de algumas ferramentas analíticas) é um interesse por formas reais de governamentalidade, compreendidas, no mínimo, como estratégias de governo de pessoas e de nós mesmos. Esse interesse é também a base da coletânea alemã intitulada *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (BRÖCKLING, KRASMANN & LEMKE, 2000). O que esses ensaios, que receberam muita atenção na Alemanha, têm em comum é “[...]die (Selbst-)Zurichtungs- und Herrschaftseffekte neoliberaler Gouvernementalität präziser in den Blick zu bekommen.” (“[...] tentar ter uma visão melhor dos efeitos da autodisciplina e da dominação da governamentalidade neoliberal”) (ibid., p. 32).³ Ambas as coletâneas esclarecem que dos anos 90 do século XX em diante, tem sido desenvolvida uma linha relativamente autônoma de pesquisa que se concentra nas formas reais de governo e governo de si.⁴ A lista a seguir pode dar uma idéia da variedade de assuntos estudados: a constituição do consumidor (MILLER & ROSE, 1997); o governo do desempregado (DEAN, 1995); o governo do amor num ambiente terapêutico (KENDALL & CROSSLEY, 1996); risco e responsabilidade (O'MALLEY, 1996); auto-estima e ‘empoderamento’ como correlatos de governo (CRUIKSHANK, 1996); gerência da qualidade (BRÖCKLING, 2000); o comando neoliberal ‘seja você mesmo’ (GRECO, 2000); governo e justiça matemática (SCHMIDT-SEMISCH, 2000); contratualismo (YEATMAN, 1998); avaliação do desempenho (FINDLAY & NEWTON, 1998).

Foucault, Educação, Governamentalidade

É claro que Foucault não é nome novo na pesquisa e teoria educacionais.⁵ Como não é possível mencionar aqui todos os estudos sobre educação inspirados ou baseados em Foucault, limitamo-nos a algumas direções da pesquisa educacional. A genealogia de Foucault e seus conceitos afins, tais como a normalização, têm desempenhado papel preponderante na história da educação e, mais especificamente, na história da escola e da sala de aula e, ainda, na história da ciência da educação (cf. DEPAEPE, 1998; HUNTER, 1994). Num nível mais analítico, *Surveiller et punir* (FOUCAULT, 1975), um livro que trata do surgimento da prisão e ambientes afins de poder disciplinar, influenciou os pesquisadores de tal modo que esses se concentraram tanto nas relações de poder na educação, quanto nos efeitos de poder da própria pesquisa educacional (e.g. PONGRATZ, 1989; BALL, 1990). Durante os anos 90 o significado de Foucault para a pesquisa educacional poderia ser situado num continuum entre dois pólos, que partia do teórico para o analítico.

Em nível teórico, Foucault tem sido utilizado na reflexão e redirecionamento de conceitos centrais (autonomia, educação liberal) na filosofia da educação (MARSHALL, 1996). De modo geral, ele tem sido visto como representante do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e seu trabalho tem desempenhado papel preponderante nas discussões sobre o relativismo (epistemológico e ético) e sobre a concepção (moderna) de sujeito subjacente à teoria educacional (e.g., SMEYERS, 1996; WAIN, 1996; BLAKE et al., 1998; BIESTA, 1998). No que concerne ao pós-estruturalismo, Foucault tem sido usado em argumentos a favor da abordagem materialista histórica (OLSSSEN, 1999) e na reformulação do conceito de si [self] (MARSHALL, 2001). Além disso, ele tem influenciado reflexões tanto sobre metodologia da pesquisa educacional, quanto sociologia da educação e epistemologias subjacentes (BALL, 1994; POPKEWITZ, 1996; POPKEWITZ & BRENNAN, 1997). Embora essa lista não seja exaustiva, ela nos permite ter uma idéia da influência de Foucault em nível teórico (filosofia, epistemologia, ética, sociologia, metodologia).

Existem também, em nível analítico, diversos estudos baseados na abordagem foucaultiana. Esses estudos são inspirados na atitude investigativa (genealógica) de Foucault quando do exame de práticas e desenvolvimentos específicos. Eles fazem uso de suas ferramentas analíticas (análise dos discursos e das relações de poder) ou mesmo adotam partes de sua análise genealógica). É nesse nível, com efeito, que nos anos 90, teriam os estudos de governamentalidade (tomados ora como uma estrutura teórica específica, ora como uma atitude e âmbito de análise) ou inspirado a pesquisa educacional ou mesmo sido adaptados e reformulados por ela em face de seus temas. Os exemplos a seguir podem dar uma noção desses estudos: governamentalidade, governo de si por si (*busnopower*) e educação liberal (MARSHALL, 1995a, 1995b); o poder pastoral na universidade (HOWLEY e HARTNETT, 1992); gestão da sala de aula (TAVARES, 1996); empreendedorismo e educação (PETERS, 2000); a alma do professor, reflexão e identidade do professor (POPKEWITZ, 1998; BALL, 2003; FENDLER, 2003; ZEMBYLAS, 2003); mobilização e aprendizagem por toda a vida (EDWARDS, 2002); o tribunal de qualidade na educação (SIMONS, 2002; WAIN,

2004); neoliberalismo, globalização e democracia (OLSSSEN et al., 2004); Europe, governamentalidade, imunização (MASSCHELEIN & SIMONS, 2003); o cuidado de si numa economia do conhecimento (DRUMMOND, 2003). Pode-se ver, ainda, as coletâneas de Baker e Heyning, 2004; Pongratz et al., 2004 e Ricken e Rieger-Ladich, 2004.

Paralelos à aceitação e uso da governamentalidade, esses estudos em educação foram desenvolvidos principalmente em um contexto anglo-americano. A aceitação posterior de Foucault e da governamentalidade em alguns países europeus é difícil de explicar. Tanto é que Peters declara, quanto à aceitação de Foucault pelos alemães, que “[...] o porquê do seu adiamento teria muita relação com a falta de interpenetração das tradições filosóficas, de antipatias intelectuais e da defensiva de ambos os lados, além, é claro, da polêmica intervenção de Habermas quando do aceite do Prêmio Adorno da Cidade de Frankfurt em 1980 em que, com um texto, tomou partido no debate entre a modernidade e a pós-modernidade, sustentando que a modernidade era um “projeto inacabado”, ao mesmo tempo em que chamava os pós-estruturalistas franceses de “*neoconservadores*, ligando-os, não obstante, aos conservadores da República de Weimar” (PETERS, 2004, p. 197). Entretanto, nesse ínterim, a situação mudou. Pelo menos algumas observações indiretas apontam no sentido de um crescente interesse por Foucault e pela governamentalidade. Na Alemanha, o livro anteriormente mencionado, *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* posta-se como um raro *best-seller* acadêmico (BRÖCKLING, KRASMANN & LEMKE, 2000/2004). Quanto à (filosofia da) educação, em 2004 duas coletâneas foram publicadas: *Nach Foucault. Diskurs-und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik* (PONGRATZ et al., 2004) e *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (RICKEN & RIEGER-LADICH, 2004).

Ademais, o crescente interesse pelas idéias de Foucault sobre a governamentalidade (e sua elaboração nos estudos de governamentalidade) poderia ser também ligado aos desenvolvimentos sociais e mais especificamente às mudanças no governo (*welfare state*) e nas políticas educacionais. Durante os anos 90 do último século e início do século XXI pode-se observar uma tendência geral tanto à descentralização das políticas educacionais quanto a uma autonomização e responsabilização das escolas. Além disso, há um crescente impacto da Europa no ensino (superior) – que resultaria, ao fim e ao cabo, numa espécie de recentralização. O projeto europeu da sociedade do conhecimento e da economia do conhecimento foi (e ainda é) a base das regulações (nacionais) e redirecionamentos da educação. Tais mudanças no nível das políticas educacionais estimularam e ainda estimulam a procura por ferramentas e enquadramentos adequados à análise crítica (veja WAIN, 2004). A crescente importância dos estudos da governamentalidade e, até certo ponto, também, sua introdução ou tradução para diversas tradições intelectuais podem ser compreendidas neste sentido.

Isto nos leva finalmente ao escopo de uma especial questão. A coletânea de artigos aqui apresentada articula um interesse comum pelo presente, i.e. por nossa sociedade atual que é tomada em diversos contextos como uma (futura) sociedade da aprendizagem. Além disso, os artigos concentram-se em como a sociedade da aprendizagem está relacionada a determinadas racionalidades governamentais,

tecnologias governamentais e formas de governo de si. Eles examinam idéias e programas educacionais como sendo parte da história das formas pelas quais os seres humanos conduzem e governam a si mesmos e aos outros. Assumem que há uma relação intrínseca entre, de um lado, as tecnologias educacionais intelectuais e práticas e, de outro, entre a forma como o poder político é dirigido em nossas sociedades e o modo como governamos a nós mesmos. Nesse sentido, esses estudos indicam, ainda, como a prática educacional e a teoria (e a ciência) educacional desempenharam e desempenham um papel constitutivo nas práticas de subjetivação que são cruciais às nossas ‘sociedades da aprendizagem’ — como sociedades que nos interpelam a nos tornarmos aprendizes por toda a vida.

Com efeito, quase todos os autores acima discriminados estão ligados a universidades européias. Eis porque essa questão especial pode ser considerada tanto uma introdução à recepção européia da governamentalidade como, e talvez, uma ilustração da força das tradições intelectuais. Embora alguns autores adotem como ponto de partida desenvolvimentos do presente de sua terra natal, pensamos que sua análise é exemplar também para a análise dos desenvolvimentos do presente de outros países. Além disso, e esta poderia ser uma questão para uma futura pesquisa, é interessante observar como os desenvolvimentos no nível da governamentalidade são semelhantes em diferentes países. Poderia isso ser explicado pelo uso de métodos de pesquisa semelhantes (excessivo enfoque no método em vez de uma atitude crítica quanto ao presente)? Ou há algo subjacente ou fora dos regimes de governamentalidade que esteja dirigindo todos esses regimes para um mesmo sentido?

Mapeando a ‘Sociedade da Aprendizagem’ e seus limites

A ‘sociedade da aprendizagem’ expressa princípios de uma humanidade universal e de uma promessa de progresso que parecem transcender a nação. *Thomas Popkewitz, Ulf Olsson and Kenneth Peterson* possibilitam-nos ver como essa sociedade é governada em nome de um ideal cosmopolita que, apesar de suas pretensões universais, incorpora determinadas inclusões e exclusões. Elas ocorrem pela inscrição de distinções e diferenciações entre as características daqueles que incorporam uma razão cosmopolita que traz progresso social e satisfação pessoal e daqueles que não incorporam os princípios cosmopolitas de civilidade e normalidade. O mapeamento da circulação da noção de “sociedade da aprendizagem” nas arenas atuais da saúde e da justiça criminal suecas, e também das reformas escolares sueca e norte-americana, possibilita o aparecimento do modo de vida do cidadão dessa sociedade, o aprendente, como uma forma de ‘cosmopolitismo inacabado’, visto dirigir a atenção para seu(s) ‘outro(s)’ — os que estão do lado de fora.

O compromisso com o cosmopolitismo como compromisso com a razão, ciência e princípios dos direitos humanos está incorporado de forma particular à Europa e situado num panorama de aprendizagem ao longo da vida. *Anna Tuschling* e *Christoph Engemann* descrevem como o discurso e a administração da aprendizagem ao longo da vida na União Européia está gerando uma população européia de aprendentes auto-

organizados. Eles remontam as origens da aprendizagem ao logo da vida às discussões sobre educação alternativa dos anos 60 e 70 do século XX e demonstram, em conformidade com a distinção entre aprendizagem formal e informal, como o campo da aprendizagem é transformado de ambientes fechados a uma totalidade de eventos de aprendizagem, enquanto, simultaneamente, como estratégia de subjetivação, os indivíduos recebem os conjuntos de habilidade necessários para tornarem-se habitantes da Europa na condição de sociedade da aprendizagem. A partir daí podemos ver que a Europa não deve ser considerada um super-estado, mas uma reunião de discursos e técnicas governamentais e estratégias.

Em suas contribuições tanto Pongratz quanto Liessner fazem um esboço de como funcionam algumas dessas estratégias e técnicas europeias. Tomando como ponto de partida o alvoroço causado na Alemanha com os resultados do estudo - PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), *Ludwig Pongratz* indica como esse alvoroço aponta para uma compreensão e governo de si que é gerado pelo efeito disciplinador das medidas de reforma educacional, tomadas como estratégias governamentais, entre as quais o estudo PISA é em si um elemento. Esse elo das *tecnologias de si* com as novas estratégias governamentais de controle — o ‘autocontrole voluntário’ dos indivíduos — manifesta-se em todos os níveis do sistema educacional: no nível dos processos de aprendizagem individuais (por intermédio dos quais os participantes dos processos educacionais devam ser transformados em empresas *eu-Ltda*); no nível dos arranjos metodológico-didáticos (usando-se cada vez mais as formas *soft* pós-fordistas de regulação); e, finalmente, no nível institucional (dado pela reconstrução das instituições educacionais como agências lucrativas orientadas ao mercado, tomando o conhecimento como mercadoria).

Ao adotar esses diferentes níveis e concentrando-se no panorama universitário alemão, *Andrea Liesner* analisa as transformações em vigor na chamada “harmonização da arquitetura do sistema de ensino superior europeu” que encontra suas origens na “Declaração de Sorbonne” (1998) e na “Conferência de Bolonha” (1999). Ela faz um esboço de como se apresentam o ensino e a aprendizagem na área do ‘novo’ ensino superior e indica como, na reorganização do currículo, a universidade aparece como um ambiente que estimula estudantes e professores a conceberem-se como, respectivamente, clientela empresarial e prestadores de serviço. Como tal, o programa de *uropeização* política das universidades põe em funcionamento um novo modo de governo e governo de si. Esse governo da sociedade da aprendizagem atual implica uma demanda de liberdade.

Quaghebeur and Bröckling examinam exatamente a liberdade que se forma na exigência da participação e da criatividade - que são, como sabemos, muito populares hoje em dia. Como declara Kerlijn Quaghebeur, a participação já se tornou clichê, visto se associar às promessas pessoais de auto-satisfação e aos ideais democráticos. Por intermédio da análise de um verdadeiro programa de treinamento de participação, ela mostra como as possibilidades e oportunidades oferecidas com a participação estão, na verdade, governando o sujeito de uma maneira bastante peculiar — tendo como efeito uma prática específica de liberdade como obediência a determinadas normas. Ela pergunta ainda se as práticas de liberdade implicam necessariamente a sujeição a uma norma.

A ‘sessão de explosão de idéias’ de Ulrich Bröckling indica como o apelo (ser criativo) e a autocompreensão (“Serei eu próprio enquanto for criativo”) unem-se e como a criatividade aparece simultaneamente como capacidade antropológica, norma de injunção, *telos* sem fechamento e competência a se aprender. Além disso, ele mostra que o imperativo de ser criativo acarreta uma multiplicidade de paradoxos, contradições e ambigüidades e que a resposta para isso não pode ser outro imperativo — ‘não ser criativo’ —, mas deixar de falar em imperativos e parar de querer ser criativo.

Ser cidadão da sociedade da aprendizagem significa não apenas ser criativo e querer participar, mas, de modo geral, demanda algo mais, uma disposição para investir com vistas a um retorno futuro, i.e., subjugar-se a um permanente tribunal econômico. Ao tomar como ponto de partida o *Espaço Europeu do Ensino Superior* Maarten Simons indica como o regime de aprendizagem exige que se torne obsoleta a distinção entre o social e o econômico. Sua investigação (seguindo a perspectiva de Bröckling) concentra-se na intersecção entre a politização e a economização da vida humana. Ao utilizar a compreensão foucaultiana de biopolítica e ao discutir a análise de Agamben e Negri/Hardt, Simons argumenta que a verdadeira configuração governamental, i.e., a economização do social, tem uma dimensão biopolítica e que o que está em jogo é uma *bioeconomização* que poderia se transformar em regime de terror. Dito de outro modo, trata-se de estimular a aprendizagem (ao longo da vida), i.e., estimular a vida (como processo de aprendizagem) que tanto pode se tornar um ‘deixar morrer’ como também ‘fazer morrer’.

Mas, poder-se-ia perguntar: o que nos torna governáveis e o que nos habilita a governar? *Norbert Ricken* aborda essa questão ao trocar a pergunta “o que é poder?” por uma outra: “para quê o poder pode ser visto como uma resposta?” Isso nos permite manter à vista o “poder do poder”. Ricken, então, elucida o “como” do poder pelo exame de alguns conceitos e de alguns esclarecimentos teóricos, assim como por uma problematização explicitamente antropológica do poder, por exemplo, o modo pelo qual o poder é compreendido depende, também e sempre, do modo pelo qual as pessoas se compreenderiam. Ao reavaliar a rejeição foucaultiana das reflexões antropológicas, Ricken esboça uma matriz estrutural das concepções de si humanas, pelas quais podem o poder e a crítica ser sistematicamente reconstruídos.

Isso nos leva à questão da (possibilidade de) crítica do atual regime. De acordo com Foucault, a crítica torna-se, então, tanto a arte de não ser governado desse modo, quanto, também, um processo de dessubjetivação. *Jan Masschelein* tenta mostrar como tal projeto poderia ser descrito como uma prática “e-ducativa” e explora essa idéia por intermédio de um exemplo que o próprio Foucault deu de tal prática crítica: a escrita (e a leitura) de ‘livros de experiência’. Isso porque parece ser uma prática ‘perigosa’, pública e desagradável que não necessita cuidado pastoral, mas requer generosidade, presença e atenção. Como tal, demanda uma pedagogia da experiência, a ser inventada com o propósito de se fazer uma pergunta, para transgredir os limites de um regime governamental.

Epílogo Prematuro: Mapas E-ducacionais

Qual poderia ser o significado de mapear nossa sociedade, i.e. uma sociedade mencionada no discurso educacional e político como sociedade da aprendizagem? Seriam esses mapas traçados e apresentados tendo-se em mente algum leitor específico? Dirigem-se os cartógrafos a alguém que careça de orientação, alguém que não esteja conseguindo encontrar seu caminho, alguém que não tem em suas mãos um mapa cuidadosamente desenhado? Estamos nos inserindo como cartógrafos numa posição kantiana crítica, alegando que o que é necessário em nossa sociedade são guias ou orientações para nosso pensamento? (KANT, 1786/1981) Queremos dar uma orientação? (ELDEN, 2001) Queremos ajudar a encontrar um lugar no mundo? (CRAMPTON, 2004) E queremos pedir que o leitor julgue se progredimos? Certamente que não, visto que tínhamos outra coisa em mente. Acreditamos — e esta é uma confissão sem endereçamento — que o que está e deveria estar em jogo são gestos de desorientação e mapas que estão nos ajudando a nos perder, mapas que não simplificam, mas tornam tudo mais complexo, mapas que não nos dão uma visão geral qualquer, tampouco uma visão libertadora qualquer, mas que libertam nossa visão.

Ao usarmos uma formulação positiva dessa idéia podemos ir direto ao ponto que nos interessa. Ser orientado, ter uma orientação, ter uma direção (ainda que utópica) é o estado de espírito de um sujeito, ou de um tipo qualquer de subjetividade, que implica (tomar) uma posição (ainda que essa seja, como diria Kant, um sentimento subjetivo). Não obstante, estar desorientado, estar sem direção, está relacionado com uma experiência. É um estado de espírito de um ser que está exposto, de um ser fora do lugar. Ou, para utilizarmos outras palavras: enquanto a razão, o conhecimento e a aprendizagem poderiam ser considerados como orientadores, a experiência seria o que está acontecendo conosco, e alguma coisa que acontece conosco. A experiência, desse modo, não pode ser compreendida como algo cego, que não teria qualquer razão orientadora, assim como, também a razão não poderia ser tomada como algo vazio, desprovida da experiência da vida real. O que gostaríamos de fazer seria, portanto, resistir à extorsão do Iluminismo, ou seja, ir além da distinção entre o transcendental e o empírico e apontar para uma outra idéia de experiência (FOUCAULT, 1984c, 1984d).

Acreditamos que o significado de mapeamento ou cartografia não é nem o de fornecer uma representação, nem o de ser uma construção, tampouco revelar uma unidade por trás de uma complexa diversidade que teria por fim o encontro de nosso lugar. Em vez disso, seu significado é o de gerar lugares e momentos de experiência, pois essa experiência tem um valor e-ducacional. Portanto, acreditamos que um mapa não é uma história (edificante) nem uma narrativa (sobre nós mesmos, sobre educação) que esteja transmitindo uma experiência em particular e que tenha um potencial de ensino. Mapear a sociedade da aprendizagem ou nosso real ser é um gesto de e-ducção, de começar. Ou, se preferir, é um ato de esclarecimento, dado não pela razão ou pela aprendizagem, mas pela experiência. É um ato de crítica, todavia, não no sentido de definição dos limites da razão ou sequer de reivindicação da cegueira da experiência. Crítica implica transgressão. Mas ir além não é entrar naquele espaço de vazio e de escuridão (sem qualquer razão) ao qual a extorsão do Iluminismo nos levaria.

Transgredir nossa atualidade ou nosso presente, transgredir quem somos e como deveríamos ser é ingressar no mundo da experiência e da educação. Para tanto, acreditamos que seja necessário deixar para trás nosso conforto intelectual, pedagógico e acadêmico.

Esse conforto diz respeito a uma posição, a uma determinada posição. É a posição de alguém que fala em nome de uma corte (da razão, da verdade, da ciência, da humanidade, da história) e que toma as pessoas, inclusive nós mesmos, como que dependentes permanentemente de guia (espiritual) e orientação (para achar seu lugar na sociedade, para sobreviver na sociedade, para ingressar no reino da razão, para tornar-se verdadeiramente humano, para tornar-se cidadão aprendente, para tornar-se cientista). Acreditamos que o mapeamento do presente começa precisamente pela resistência ao conforto de uma “posição” e pela recusa de levar esse presente de antemão à corte. O ponto de partida é estar ex-posto ou fora do lugar. O que está em jogo, portanto, pode ser indicado nos termos de uma sorte de questões que esse estar ex-posto possibilita e, de certa forma, nos força a perguntar. As primeiras perguntas não seriam, portanto: o que é a sociedade da aprendizagem? O que é a aprendizagem ao longo da vida? O que é a participação? O que é a criatividade? Como tudo isso afeta a educação e as pessoas envolvidas com a educação? Como devemos considerar essa sociedade da aprendizagem? Mas, ao invés disso, perguntar em primeiro lugar: quem somos nós, esses para quem é importante a sociedade da aprendizagem (para organizar, para refletir)? Somos nós aqueles que nos consideramos cidadãos de uma sociedade em que a aprendizagem é processo fundamental ou nós para quem a aprendizagem seria uma noção para ser utilizada quando pensamos sobre do que afinal se trata a vida?

E uma última pergunta se impõe: o que há para se dizer quando abandonamos o conforto da posição e da corte? Existiria ainda alguma coisa a ser dita? Para quem?

Notas

¹ Veja a noção de “mapa” e “mapear” em Flynn, 1994, 2005.

² Esta coletânea de estudos surgiu em uma conferência do Goldsmiths College (Universidade de Londres) em 1992 e foi apoiada pelo periódico “Economy and Society”. Frequentemente há assuntos relacionados à governamentalidade nesse periódico, inclusive os postulados e as dimensões críticas dos estudos da governamentalidade (O'MALLEY, WEIR & SHEARING, 1997; STENSON, 1998).

³ *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität* (LEMKE, 1997) tem sido importante para a introdução da governamentalidade na Alemanha. O autor apresenta uma detalhada visão dos dois cursos de Foucault sobre governamentalidade, bem como ligações com trabalhos anteriores do estudioso francês.

⁴ Exemplos de outras coletâneas incluem Hänninen, 1998 (Finlândia); Dean & Hindess, 1998 (Austrália).

⁵ Pode-se ter uma visão geral de Foucault na pesquisa anglo-americana de Peters, 2004. Com relação à aceitação de Foucault pela teoria educacional na Alemanha, veja Balzer, 2004. Veja uma coletânea recente em Baker & Heyning, 2004.

Referências

BAKER, B. & HEYNING, K. *Dangerous Coagulations? The uses of Foucault in the study of education*

- (New York, Peter Lang), 2004.
- BALL, S. J. (ed.) *Foucault and Education. Disciplines and knowledge* (London, Routledge), 1990.
- BALL, S. J. *Educational Reform: A critical and post-structural approach* (Buckingham, Open University Press), 1994.
- BALL, S. J. The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity, *Journal of Education Policy*, 18:2, pp. 215–228, 2003.
- BALZER, N. Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, in: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (eds) *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (Wiesbaden, VS Verlag Für Sozialwissenschaften), 2004.
- BARRY, A., OSBORNE, T. & ROSE, N. (eds) *Foucault and Political Reason: Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (London, UCL Press), 1996.
- BIESTA, G. J. J. Pedagogy Without Humanism: Foucault and the subject of education, *Interchange*, 29:1, pp. 1–16, 1998.
- BLAKE, N., SMEYERS, P., SMITH, R. & STANDISH, P. *Thinking Again: Education after postmodernism* (New York, Bergin & Garvey), 1998.
- BRÖCKLING, U., KRASMANN, S. & LEMKE, T. (eds) *Gouvernementalité der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2000).
- BRÖCKLING, U. Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (eds), *Gouvernementalité der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (Frankfurt am Main, Suhrkamp) pp. 131–167, 2000.
- BURCHELL, G., GORDON, C. & MILLER, P. (eds) *The Foucault Effect: Studies in governmentality* (Chicago, University of Chicago Press), 1991.
- CRAMPTON, J. W. *The Political Mapping of Cyberspace* (Edinburgh, Edinburgh University Press), 2004.
- CRUIKSHANK, B. Revolutions Within: Self-government and self-esteem, in: A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (eds), *Foucault and the Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (London, UCL Press) pp. 231–251, 1996.
- DEAN, M. Governing the Unemployed Self in an Active Society, *Economy and Society* 9:3, pp. 47–68, 1995.
- DEAN, M. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society* (New Delhi, Sage), 1999.
- DEAN, M. & HINDESS, B. (eds) *Governing Australia. Studies in contemporary rationalities of government* (Cambridge, Cambridge University Press), 1998.
- DEPAEPE, M. *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar* (Leuven, Acco), 1998.
- DRUMMOND, J. Care of the Self in a Knowledge Economy: Higher education, vocation and the ethics of Michel Foucault, *Educational Philosophy and Theory*, 35:1, pp. 57–69, 2003.
- EDWARDS, R. Mobilizing the Lifelong Learner: Governmentality in educational practices, *Journal of Education Policy*, 17:3, pp. 353–365, 2002.
- ELDEN, S. *Mapping the Present. Heidegger. Foucault and the project of a spatial history* (London/New York, Continuum), 2001.
- FENDLER, L. Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations, *Educational Researcher*, 32:3, pp. 16–25, 2003.
- FINDLAY, P. & NEWTON, T. Re-framing Foucault: The case of performance appraisal, in: A. MCKINLAY & K. STARKEY (eds) *Foucault, Management and Organization Theory* (London, Sage Publications) pp. 211–229, 1998.
- FLYNN, T. Foucault's Mapping of History, in: G. Gutting (ed.), *The Cambridge Companion to Foucault* (New York, Cambridge University Press), 1994.
- FLYNN, T. R. *Sartre, Foucault and Historical Reason* (Chicago & London, University of Chicago

- Press), 2005.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, la généalogie, l'histoire, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits II 1970–1975* (Paris, Gallimard) pp. 136–156, 1971a.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: naissance de la prison* (Paris, Gallimard), 1975.
- FOUCAULT, M. La philosophie analytique de la politique, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits III 1976–1979* (Paris, Gallimard) pp. 534–551, 1978a.
- FOUCAULT, M. La 'gouvernementalité', in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits III 1976–1979* (Paris, Gallimard) pp. 635–657, 1978b.
- FOUCAULT, M. Entretien avec Michel Foucault, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard) pp. 41–95, 1980.
- FOUCAULT, M. 'Omnes et singulatim': vers une critique de la raison politique, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard) pp. 134–161, 1981.
- FOUCAULT, M. Le sujet et le pouvoir, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard) pp. 222–243, 1982.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs* (Paris, Gallimard), 1984a.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité 3. Le souci de soi* (Paris, Gallimard), 1984b.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les Lumières?, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard) pp. 562–578, 1984c.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les Lumières?, in: D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (eds), *Dits et écrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard) pp. 679–688, 1984d.
- FOUCAULT, M. *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981–1983)* (Paris, Gallimard/Le seuil), 2001.
- FOUCAULT, M. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977–1978)* (Paris, Gallimard/Le seuil), 2004b.
- FOUCAULT, M. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978–1979)* (Paris, Gallimard/Le seuil), 2004a.
- GORDON, C. Governmental rationality: an introduction, in: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds), *The Foucault Effect: Studies in governmentality* (London, Harvester Wheatsheaf) pp. 1–51, 1991.
- GRECO, M. Homo Vacuus. Alexithymie und das neoliberale Gebot des Selbstseins, in: U. BRÖCKLING, S. KRASMANN & T. LEMKE (eds), *Gouvernementalité der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (Frankfurt am Main: Suhrkamp) pp. 265–285, 2000.
- HÄNNINEN S. (ed.) *The Displacement of Social Policies* (SoPhi, University of Jyväskylä), 1998.
- HOWLEY, A. & HARTNETT, R. Pastoral Power and the Contemporary University: A Foucauldian analysis, *Educational Theory*, 42:3, pp. 271–283, 1992.
- HUNTER, I. *Rethinking the School. Subjectivity, bureaucracy, criticism* (St. Leonards, Allen and Unwin), 1994.
- KANT, I. Was Heisst: Sich im Denken orientieren?, in: W. WEISCHEDEL (ed.), *Schriften zur Metaphysik und Logik* (Band 5) (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 1786/1981.
- KENDALL, T. & CROSSLEY, N. Governing Love: On the tactical control of countertransference in the psycho-analytic community, *Economy & Society*, 25:2, pp. 178–194, 1996.
- LEMKE, T. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucault's Analyse der modernen Gouvernementalität* (Berlin/Hamburg, Argument), 1997.
- MARSHALL, J. D. Foucault and Neo-Liberalism: Bio-power and busno-power, in: A. NEIMAN (ed.), *Proceedings of The Philosophy of Education Society* (Normal, IL, Philosophy of Education Society), 1995a.
- MARSHALL, J. D. Governmentality and Liberal Education, *Studies in the Philosophy of Education*, 14:1, pp. 23–24, 1995b.

- MARSHALL, J. D. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education* (Dordrecht, Kluwer), 1996.
- MARSHALL, J. D. A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault, *Studies in Philosophy and Education*, 20:1, pp. 75–91, 2001.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. An Adequate Education for a Globalized World? A note on the immunization of being-together, *Journal of Philosophy of Education*, 36:4, pp. 565–584, 2002.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs* (Leuven, Acco), 2003.
- MILLER, P. & ROSE, N. Mobilizing the Consumer: Assembling the subject of consumption, *Theory, Culture & Society*, 14:1, pp. 1–36, 1997.
- OLSSSEN, M. *Michel Foucault. Materialism and education* (Bergin & Garvey, Westport), 1999.
- OLSSSEN, M., CODD, J. & O'NEILL, A-M. *Education Policy: Globalization, citizenship, democracy* (London, Sage), 2004.
- O'MALLEY, P. Risk and Responsibility, in: A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (eds), *Foucault and the Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (London, UCL Press) pp. 189–207, 1996.
- O'MALLEY, P., WEIR, L. & SHEARING, C. Governmentality, Criticism, Politics, *Economy and Society*, 26:4, pp. 501–517, 1997.
- PETERS, M. A. Neoliberalism and the Constitution of the Entrepreneurial Self: Education and enterprise culture in New Zealand, in: C. LANKSHEAR, M. PETERS, A. ALBA & E. GONZALES (eds), *Curriculum in the Postmodern Condition* (New York, Peter Lang), 2000.
- PETERS, M. Why Foucault? New Directions in Anglo-American Educational Research, in: L. PONGRATZ *et al.* (eds), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik* (Wiesbaden, VS Verlag Für Sozialwissenschaften), 2004.
- PONGRATZ, L. A. *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule* (Weinheim, Deutscher Studien Verlag), 1989.
- PONGRATZ L. *et al.* (eds) *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik* (Wiesbaden, VS Verlag Für Sozialwissenschaften), 2004.
- POPKEWITZ, T. S. Rethinking Decentralization and State/civil Society Distinctions: The state as a problematic of governing, *Journal of Education Policy*, 11:1, pp. 27–51, 1996.
- POPKEWITZ, T. S. & BRENNAN, M. (eds) *Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and political projects of schooling* (New York, Teachers College Press), 1997.
- POPKEWITZ, T. S. *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher* (New York, Teachers College Press), 1998.
- RICKEN, N. & RIEGER-LADICH, M. (eds) *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (Wiesbaden, VS Verlag Für Sozialwissenschaften), 2004.
- ROSE, N. Governing 'Advanced' Liberal Democracies, in: A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (eds), *Foucault and the Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (London, UCL Press) pp. 37–64, 1996.
- ROSE, N. *The Powers of Freedom. Reframing political thought* (Cambridge, Cambridge University Press), 1999.
- SCHMIDT-SEMISCH, H. Selber Schuld. Skizzen versicherungsmathematischer Gerechtigkeit, in: U. BRÖCKLING, S. KRASMANN & T. LEMKE (eds), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (Frankfurt am Main, Suhrkamp) pp. 168–193, 2000.
- SIMONS, M. Governmentality, Education and Quality Management: Toward a critique of the permanent quality tribunal, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5:4, pp. 617–633, 2002.
- SMEYERS, P. Education and the Educational Project I: The atmosphere of post-Modernism, *Journal of Philosophy of Education*, 29:1, pp. 109–119, 1995a.
- STENSON, K. Beyond Histories of the Present, *Economy and Society*, 27:4, pp. 333–352, 1998.

- TAVARES, H. Classroom Management and Subjectivity: A genealogy of educational identities, *Educational Theory*, 46:2, pp. 189–201, 1996.
- WAIN, K. Foucault, Education, the Self and Modernity, *Journal of Philosophy of Education*, 30:3, pp. 355–360, 1996.
- WAIN, K. *The Learning Society in a Postmodern World. The education crisis* (New York, Peter Lang), 2004.
- YEATMAN, A. Interpreting Contemporary Contractualism, in: M. DEAN & B. HINDESS (eds), *Governing Australia. Studies in contemporary rationalities of government* (Cambridge, Cambridge University Press) pp. 227–241, 1998.
- ZEMBYLAS, M. Interrogating Teacher Identity: Emotion, resistance, and self-formation, *Educational Theory*, 53:1, pp. 107–127, 2003.

Correspondência

Maarten Simons – Universidade Católica Leuven, Bélgica.

E-mail: maarten.simons@ped.kuleuven.be

Jan Masschelein – Universidade Católica Leuven, Bélgica.

E-mail: jan.masschelein@ped.kuleuven.be

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
Tradução de Ricardo Uebel, com revisão técnica de Carlos Noguera
e Marcelo de Andrade Pereira.
