

Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada

Karin Amos

Universität Tübingen

Resumo

Contrapondo-se ao retrospecto da existência de uma relação volátil entre o Estado e “seu” sistema educacional, este trabalho enfoca dois conceitos que podem ser empregados como ferramentas de análise para estudar as transformações em curso. O termo “governança” está mais relacionado a aspectos técnicos: tratam-se de instrumentos e modos, procedimentos e atores, além de suas constelações e formas de cooperação. Ele concentra a pesquisa em questões como: quem oferece serviços educacionais, qual é a relação entre ensino público e privado etc. Ele também é extremamente útil na investigação da relação entre os diversos níveis de análise e provou-se particularmente importante para a compreensão teórica adequada do papel das organizações internacionais na formulação de políticas educacionais. A sociologia e a ciência política são duas disciplinas cuja associação se mostra mais notável na elaboração do conceito sob diversas perspectivas. “Governamentalidade”, por sua vez, apesar de compartilhar muitas características com governança, é um termo foucautiano dedicado à geração de subjetividades distintas por meio de técnicas e modos de regulação e conduta em sentido lato. Assim, governamentalidade inclui investigações do nexo tipicamente foucautiano conhecimento/poder. Consideramos ambas as perspectivas em conjunto para discutir suas implicações para a educação comparada.

Palavras-chave

Governança — Governamentalidade — Política educacional — Foucault — Governança educacional.

Correspondência:
Prof. Dr. Karin Amos
Institut für
Erziehungswissenschaft
Allgemeine Pädagogik
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen - Alemanha
e-mail: karin.amos@uni-tuebingen.de

Governance and governmentality: relation and relevance of two prominent social scientific concepts for comparative education

Karin Amos

Universität Tübingen

Abstract

Against the background of a changing relation between the state and "its" education system, the present contribution focuses on two concepts that can be used as analytical tools in order to analyze the current transformations. "Governance" is more concerned with technical issues: with instruments and modes, procedures and actors, with their constellations and forms of cooperation. It focuses research on questions such as: who provides educational services, what is the relation between public and private education etc. It is also very useful in investigating the relation between the various levels of analysis and has proven particularly useful for an adequate theoretical understanding of the role of international organizations in shaping educational policies. Sociology and political science are the two disciplines most prominently associated with elaborating the concept under various perspectives. Governmentality, on the other hand, although sharing many characteristics with governance, is a Foucauldian term concerned with the generation of different subjectivities through techniques and modes of ruling and guiding in an encompassing sense. Governmentality thus includes investigations of the typical Foucauldian knowledge/power nexus. Both perspectives are brought together to discuss the implications for comparative education.

Keywords

Governance — Governmentality — Education policy — Foucault — Educational governance.

Contact:

Prof. Dr. Karin Amos
Universität Tübingen
Institut für
Erziehungswissenschaft
Allgemeine Pädagogik
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen - Alemanha
e-mail: karin.amos@uni-
tuebingen.de

Governança e governamentalidade denotam dois conceitos originados em tradições disciplinares e intelectuais distintas que compartilham uma questão central: a problemática de direcionar, regulamentar, governar, conduzir etc. na sociedade moderna – tendo em vista os indivíduos, as organizações, os sistemas, o Estado e a própria sociedade como um todo.

O debate sobre governança é proveniente da ciência política e das ciências sociais e foca as mudanças ligadas às novas constelações das relações do Estado com os interesses sociais no sentido mais amplo possível. Sob essa perspectiva, governança adquiriu o status de novo termo para analisar essas mudanças tanto no contexto interno de um Estado-nação como no âmbito das relações internacionais.

Uma explicação sucinta da origem e do desenvolvimento do termo nas respectivas disciplinas acadêmicas, i.e., na sociologia e na ciência política, foi oferecida em um curto artigo por Renate Mayntz (2004; 2009). Nele, a autora esboça cada perspectiva e caracteriza os distintos contextos disciplinares refletidos nas diferenças entre os sentidos centrados no ator e aqueles centrados na instituição; ela enfatiza, ainda, que “governança” e “direcionamento” não são conceitos idênticos. A autora reitera que a governança é mais ampla, englobando não só questões estritamente de direcionamento, mas também questões mais complexas de regulamentação. A discussão sobre governança também está ligada às voláteis relações entre os níveis nacional e internacional, porém a adoção do termo governança nas relações internacionais segue tradições disciplinares próprias. Um marco do emprego de governança nesse contexto é, sem dúvida, *Governance without government: order and change in world politics* (Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial, Brasília, Editora UnB, 2000), obra de Rosenau e Czempel publicada em 1992; ela gerou uma preocupação generalizada com as questões de governança global. Nesse cenário,

a Teoria do Regime Internacional deve ser mencionada (Rittberger 1993; Hasenclever *et al.*, 1997), assim como suas apropriações pela educação comparada (Parreira do Amaral, 2007; Radtke, 2006).

Assim como é possível esboçar uma definição geral de governança, também podemos estabelecer uma distinção entre seu sentido amplo e seu sentido estrito. Em sentido amplo, governança refere-se aos diferentes mecanismos empregados para conferir ordem à população de atores, por adaptação, negociação, ordem e obediência; em sentido estrito, governança refere-se às diferentes formas de ação resoluta voltada a preocupações coletivas (Mayntz, 2009, p. 8). As estruturas em forma de rede da governança e a área movente das constelações específicas de atores na política social e educacional levaram ao levantamento de diversas questões voltadas, por exemplo, a aspectos da legitimidade e autoridade (veja também Radtke nesta edição).

A razão que levou governança a se tornar um termo importante na política e na pesquisa educacional está ligada a mudanças profundas na área da educação. Essas mudanças envolvem especificamente os instrumentos e os meios de direcionamento, as novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais e o surgimento de novos atores na política educacional.

Em um contexto extremamente diferente, posicionado nos interstícios de diversas disciplinas típicas de sua obra, o termo “governamentalidade” foi cunhado por Michel Foucault (1991) e posteriormente assumiu um campo interdisciplinar que se tornaria conhecido como estudos de governamentalidade, um rico e ramificado empenho intelectual internacional de teorização e pesquisa (para uma panorâmica crítica, veja Lemke 2007, p. 47-64; para uma panorâmica descritiva, veja Fimyar, 2008).

Esse termo denota uma preocupação com a problemática geral de regulamentar, direcionar e governar nas sociedades modernas em todas as principais áreas do Estado, o que inclui a economia, o *oikos*, isto é, a família e

as crianças – tendo em vista tanto a coletividade como cada indivíduo, que pode ser submetido a técnicas autoaplicáveis. Sua origem como termo foucaultiano já indica que “governabilidade” possui raízes filosóficas e histórias muito amplas e ricas; esse é um termo de meta-análise que pode ser empregado para refletir criticamente sobre os resultados da pesquisa sobre governança.

Foucault nos oferece uma definição sucinta de governamentalidade:

1. O conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que possibilitam o exercício de sua forma assaz específica, embora complexa, de poder, que tem por alvo a população, por principal forma de conhecimento a economia política e por meio técnico essencial os aparatos de segurança. 2. A tendência que, por um longo período e em todo o mundo ocidental, tem levado sucessivamente à superioridade desse tipo de poder, que pode ser denominado governo, sobre todas as outras formas de poder (realeza, disciplina etc.), resultando, por um lado, na formação de uma série completa de aparatos governamentais específicos e, por outro lado, no desenvolvimento de um complexo inteiro de salvaguardas. 3. O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média transformou-se no Estado administrativo durante os séculos XV e XVI e tornou-se gradualmente “governalizado”. (Burchell/Gordon/Miller, 1991, p. 102-103)

A história desse conceito foucaultiano é bem conhecida: as conferências no Collège de France em 1977 e 1978 foram enfim publicadas na França em 2004 — a versão alemã surgiu também em 2004 com o título *Governmentality I e II*; a versão inglesa surgiu em 2007 com um título elaborado, mas, também, mais ambíguo: *Security, territory, population* (Segurança, território, população), palavras presentes no título em francês. Com a publicação dessas conferên-

cias, ficou bem claro que Foucault não havia feito apenas algumas poucas e esparsas referências ao elaborar seu neologismo *gouvernementalité*, mas delineou sistematicamente um campo de investigação. É característico da abordagem de Foucault uma concepção da sociedade e de suas instituições que relaciona o domínio político ao subjetivo. O termo governamentalidade é o elo perdido entre os dois principais projetos de Foucault após *Vigiar e punir*: o primeiro é a genealogia do Estado moderno, e o segundo envolve questões éticas, uma genealogia do sujeito. Com esse projeto, ele alcança o cerne da relação entre pedagogia e política.

Como primeiro passo, basta dizer que tanto governança como governamentalidade têm por denominador comum o Estado e a “estati-cidade”, ainda que os termos estejam inseridos em tradições e áreas de enfoque distintas. Uma última, porém importante, observação preliminar é que governança, principalmente no sentido assumido nas relações internacionais, considera o surgimento e a influência do nível internacional ou transnacional indicativo de transformações significativas no entrelaçamento dos Estados e as respectivas implicações dessas novas configurações em áreas tradicionalmente consideradas focos de tarefas e obrigações primordiais do Estado. Wolfgang Mitter (2006) cunhou o preciso termo *Nationale Bildung-ssouveränität*, i.e., soberania educacional da nação, para destacar essa relação. Foucault faleceu bem na época em que os impactos e efeitos dessas mudanças começaram a se tornar evidentes e passaram a ser objeto de análises sociocientíficas. Assim, embora Foucault estivesse preocupado com a constituição específica do Estado moderno e das sociedades modernas, ele não transcendeu o nível da nacionalidade enraizada e não focou o nível internacional como algo digno de consideração por si só.

As seções subsequentes deste artigo focarão a relação tradicional Estado — educação, e na sequência levarão em consideração as trans-

formações em curso. A tese principal consiste na intersecção entre as perspectivas da governança e da governamentalidade no ponto em que a correspondência entre as estruturas de direcionamento e governo do Estado e a conduta individual tornam-se aparentes. De modo mais específico, como discutiremos adiante, os mecanismos regulatórios se tornam mais rígidos por conta de ambos: dos sistemas e dos níveis individuais.

A Educação e o Estado: um nexó moderno

A relação entre a educação e o Estado é vital em nosso contexto. Ao pensar nas relações educativas modernas, especialmente na forma dos sistemas educacionais, é o neoinstitucionalismo sociológico que proporciona alguns dos mais profundos insights para o entendimento da relação entre o Estado e “seu” sistema educacional. Em outras palavras, é inegável o mérito do neoinstitucionalismo macrossocio-lógico, fenomenológico, ao introduzir aspectos das estruturas relacionais entre a política, i.e., o Estado-nação, e a pedagogia. Da mesma forma que se pode dizer que o Estado-nação segue um modelo, ou seja, que ele é caracterizado por certas feições universais, os sistemas educacionais também podem ser descritos como algo extremamente padronizado (veja Meyer et al., 1997). Dos diversos elementos a lembrar nesse caso, os seguintes merecem ser enfatizados: acesso universal à escolarização, diferenciação das séries e promoção de uma série para outra, certificados educacionais, aprendizado, material didático e treinamento dos professores padronizados etc., sendo todos esses elementos controlados e financiados pelo Estado; equipe de educação profissionalizada e uma organização burocrática da educação pública — incluindo os serviços sociais (veja Meyer; Rowan, 1978) são outros exemplos da disseminação de um modelo universalizado. Em uma perspectiva neoinstitucional, o isomorfismo dos sistemas

educacionais — i.e., sua tendência a tornarem-se cada vez mais parecidos em uma série de aspectos, o que não quer dizer que eles se tornem cópias ou até mesmo idênticos — está relacionado ao compartilhamento da mesma cultura cognitiva. Entre as feições em comum estão modelos de filiação, princípios de racionalidade, conceitos modernos de individualidade, de aperfeiçoamento individual e de progresso social por meio da educação.

Nesse ponto, parece apropriado retomar Foucault, pois os teóricos neoinstitucionalistas focam primeiramente o fato de que as coletividades e os indivíduos são produzidos por meio da educação e não tanto como isso acontece, quais são as técnicas empregadas e como a tensão entre as técnicas de individualização e coletivização é administrada. Outra diferença entre as duas perspectivas é o fato de que embora os neoinstitucionalistas e Foucault reconheçam a centralidade do Estado ao analisar as relações sociais modernas — dentre as quais a educação assume papel de destaque —, eles diferem entre si porque os neoinstitucionalistas não teorizam sobre o Estado, mas pressupõem sua existência, ao passo que Foucault prioriza a genealogia do Estado moderno. Torna-se, assim, claramente identificável um ponto em comum entre as teorias da governança e da governamentalidade por um lado, mas também uma diferença, por outro lado, que consiste em princípio na opção por manter ou rejeitar uma “centralidade institucional”.

Na primeira seção de suas conferências sobre governamentalidade ocorrida em fevereiro, publicada pela primeira vez ainda em 1978 e posteriormente no volume 3 de *Dits et Ecrits* (*Ditos e escritos*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001, v. III), Foucault parte de uma simples observação, assim como fez em *Vigiar e punir* (1977). Nessa obra, sua questão era: como as sociedades ocidentais mudaram tão subitamente suas formas de punição? No caso de governança, ele também iniciou com uma observação. Apontou que no século XVI as questões sobre governança apareciam em di-

versas áreas: como governar a si próprio, como governar as almas, como governar os filhos e como os príncipes deveriam governar os Estados. Essa súbita confluência de aspectos de governança é identificada como algo relacionado às transformações que resultaram nos Estados com ampla extensão territorial, colonial e administrativa. Como já discutido em *Vigiar e punir*, havia uma presença disseminada de técnicas disciplinares em toda a sociedade, nas escolas, na prisão, nas fábricas, no exército etc., e elas produziam subjetividades específicas. Pensar na sociedade como um organismo governável, mutável, disciplinável e organizável era a base para pensar no Estado como uma espécie de união de administração ou, como o termo em alemão indica, como uma *Zweckgemeinschaft*¹. Outras duas trajetórias também são importantes para compreender essa transformação do Estado feudal medieval: a dispersão religiosa e a condensação e intensificação das relações que geraram o Estado moderno. Três modos de governança em especial, relacionados a três áreas do conhecimento, tornaram-se importantes: a arte de governar-se com a moral, a arte de governar a família com a economia e a arte de governar o Estado com a política. Foucault conclui sua conferência com uma tipologia das sociedades ocidentais, sendo o último tipo designado “Estado governamental”. Ele baseia esse tipo derradeiro no conceito de população, entendendo e complementando, assim, seu foco nos efeitos das técnicas disciplinares na formação das subjetividades. As conferências sobre governamentalidade focam a dinâmica entre as tecnologias de individualização e totalização, sendo a primeira fundamental para a formação das subjetividades e a segunda voltada às populações como grandes coletividades. As duas áreas não se confundem, mas estão intimamente inter-relacionadas; há correspondência entre a modelagem das subjetividades e o Estado moderno.

O Estado e o estatismo foram concebidos por Foucault como o ponto de vista da sociedade, como o efeito das práticas sociais e

das tecnologias de governo. Dessa forma, ele inverteu a questão. Seu interesse não recaía no Estado como objeto, mas sim na análise das técnicas de governança que constituem o Estado. Sob essa perspectiva o Estado torna-se um *explanandum* em vez de um *explanans*. Em vez de simplesmente aceitar as respostas como dadas, ele pergunta: como um conjunto de instituições e processos políticos pode tornar-se um Estado? Quais são as relações entre o Estado e a sociedade civil, como essa justaposição se dá em um primeiro momento?

De acordo com Lemke (2007a), três aspectos devem ser destacados para entendermos as perspectivas foucaultiana. Em primeiro lugar, ela pertence àqueles teóricos que desontologizam o Estado. Perspectivas sociológicas tão díspares como o neoinstitucionalismo e a teoria da diferenciação compartilham essa visão desontologizante, observando o Estado como algo correlato das práticas sociais interessadas naquilo que é discutido atualmente como regimes de conhecimento: como os diversos tipos de conhecimento formam os sistemas de conhecimento que criarão um regime de representação capaz de abrir espaços e tornar a realidade compreensível e calculável, de modo que seja possível estruturar e interferir para, então, direcionar e regulamentar. Esse conhecimento é composto por áreas distintas que englobam tanto o conhecimento habitual cognitivo como o afetivo, profundamente inseridos nas rotinas de ação e na orientação normativa. Essa visão extremamente ampla de Estado inclui os conhecimentos produzidos nas ciências sociais, tais como as oposições entre estrutura e ação, entre indivíduo e Estado. Tudo isso faz parte da constituição do estatismo, pois esses elementos criam a infra-estrutura simbólica na qual o Estado está posicionado e o modo como os sujeitos definem sua relação com o Estado. Essa visão é, ao mesmo tempo, parecida e diferente do antirrealismo neoinstitucionalista. Em última instância, o foco intenso e quase exclusivo so-

1. “Zweckgemeinschaft” pode ser traduzido literalmente como “sociedade de objetivos”, conotando direção e orientação comuns.

bre os símbolos e mitos característicos do neoinstitucionalismo não reflete o conceito de Foucault.

Foucault discute com vigor a tecnologia em relação à governança. Sua análise da governança preocupa-se com o modo como as formas de subjetividade, os estilos de vida e os regimes de gênero são produzidos pela prática. Essas práticas incluiriam a disciplina física, mas, também, tecnologias políticas e tecnologias de individualização. Estas permitem aos indivíduos influenciar seus próprios corpos, suas almas, seus pensamentos, seus comportamentos. É aqui, na intersecção entre essas diferentes tecnologias, que o elo entre a história da subjetividade moderna e a história do Estado torna-se evidente.

As tecnologias políticas referem-se a um complexo de procedimentos práticos, instrumentos, programas, cálculos, medidas e aparatos para modelar disposições, preferências e modos de agir de acordo com determinadas metas. Ao rejeitar uma visão determinista da tecnologia, Foucault inegavelmente enfatiza com firmeza o papel das tecnologias ao conferir sentido e estabilidade às instituições.

Por fim, há a dimensão do Estado como efeito, instrumento e campo de estratégias políticas. A ação do Estado é um efeito das estratégias, pois ela não pode ser atribuída a um ator único e coerente, mas sim como o resultado de práticas de governança conflitantes e competitivas. Bob Jessop (1990) concorda com essa perspectiva ao também enfatizar o caráter relacional e, portanto, temporário dos “projetos do Estado”. Situar o Estado em uma rede de relações de governança não implica considerar o Estado nada mais do que uma categoria secundária — muito pelo contrário; o Estado assume uma posição estratégica nas relações sociais. O Estado é, ainda, instrumento de ação estratégica por estar envolvido na criação de um território limítrofe no qual distinções fundamentais entram em ação: nativo e estrangeiro, privado e público, onde as decisões são tomadas a respeito de quem é protegido pelo Estado e quem não é, as condições de acesso aos

recursos públicos etc. O Estado também é um campo que privilegia alguns atores e ignora outros, proporcionando a alguns infraestruturas organizacionais e negando-as a outros.

A perspectiva geral disso tudo está muito próxima da noção neoinstitucionalista de constituição *top-down* (i.e., descendente) dos atores modernos: Estados, organizações e indivíduos. Os atores são constituídos pelos modelos universalizados que seguem e não por autocriação. O indivíduo moderno é um fenômeno da sociedade, e não um fenômeno subjetivo.

A Educação e o Estado: características de uma relação moderna

O que o nexa destacado acima significa mais especificamente?

Tendo em vista principalmente o Estado moderno como Estado-nação, há uma relação muito importante, e central, entre os aspectos pedagógicos e políticos, ou seja, a assimilação dos indivíduos pela nação como uma comunidade étnica. A forma pastoril de governança, que Foucault identificou claramente como provedora do modelo das modernas relações de governança, detém laços apertados com a pedagogia. Voltando à antiguidade, ela se tornou o modo por excelência de governança no cristianismo, no que uma relação especial foi formada entre o pastor e seu rebanho, o ministro e sua comunidade. Esse modo não coage, sendo definido como uma ética de atenção baseada no seguinte lema: *omnes et singulatim* — todos e cada um. A antiga imagem de guiar e salvar as almas é um dos arquétipos da pedagogia moderna e sua principal preocupação não é o disciplinamento do corpo, mas a direção do espírito, a influência sobre as atitudes e as disposições. Não foi por mera coincidência que surgiu um elo histórico entre a pedagogia e a teologia, com repercussões ao longo de todo o século XIX. Até o ponto em que é possível ser tentado a ver aqui o *Sonderweg* (tradução livre: “cami-

nho particular”) alemão da *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (tradução livre: “pedagogia humanística”), a relação sistemática pode ser identificada em diversos contextos distintos, sejam quais forem as modificações específicas. Para corroborar essa afirmação, eu gostaria de citar *Culture and the State* (1998), de David Lloyd e Paul Thomas, uma obra que investiga a correlação entre as teorias da cultura e as teorias do Estado no final do século XVIII. Elas eram apresentadas pelas figuras pastoris, que assumiam papel de destaque nos escritos de Wordsworth e Coleridge. O que está em questão aqui não é uma diferenciação interna entre a porção jovem da população em vários segmentos, mas uma assimilação de todos eles como futuros cidadãos. Essa assimilação se dá por meio da representatividade e da exem-plaridade. O conhecimento das tradições culturais, assim como as práticas de unificação e homogeneização, entram em ação nesse nível de não diferenciação. A forma de conhecimento respectiva seria aquela da criança universal ou do pupilo sem origem social, sexo ou cor. Seu conceito-chave é *Bildung* (tradução livre: formação) ou, como Heinz-Dieter Meyer (2006) afirmou de modo convincente, a *common school* americana é um exemplo de instituição desse tipo.

No entanto, a pedagogia está igualmente envolvida na tendência de dividir a população como coletividade em segmentos e então classificá-los de acordo com as intervenções pedagógicas às quais estão potencialmente sujeitos. Nesse sentido, a pedagogia apresenta relação com a análise da estatística moral (1986) de Ian Hacking. Essa referência ao surgimento da estatística moral é importante porque essa área, também, está intimamente relacionada às relações de governança. Produz-se conhecimento pedagógico sobre a relação entre as disposições e capacidades pessoais e a respectiva intervenção educacional em pauta. Assim, as formas e práticas de conhecimento pedagógico são mutuamente constitutivas. As tecnologias aplicadas na governança de crian-

ças em qualquer forma de intervenção pedagógica — instrução, assistência, orientação, aconselhamento — caminham junto com o conhecimento correspondente do grupo particular que tais intervenções têm por alvo. Marianne Bloch, Thomas Popkewitz e alguns de seus colegas vêm mostrando em diversos estudos como grupos particulares são construídos pedagogicamente para ser submetidos a intervenções particulares, frequentemente com resultados paradoxais. A pedagogia não constrói conhecimento somente ao lidar com indivíduos, o “eu” moderno, para citar o que Popkewitz (2008) diz sobre John Dewey, mas também ao lidar com as coletividades, crianças carentes, crianças “comuns”, crianças em situação de risco, crianças superdotadas etc. Frank-Olaf Radtke e alguns de seus colegas mostraram como uma criança étnica e culturalmente diferente, das *Migrantenkind* (tradução livre: o filho de imigrante), é produzida, pois, por definição, ela não é um indivíduo, mas um ente isolado de um grupo coletivo (veja Bommers; Radtke, 1993; Höhne; Kunz; Radtke, 1999; Gomolla; Radtke, 2009). Eis a razão de sua crítica à educação intercultural: ela atribui posições ao sujeito de modo a talhar programas educacionais, porém a posição do sujeito não é definida pela individualidade, e sim pela coletividade. Esse é o dilema da educação especial, a qual, como outros programas e procedimentos é planejado para auxiliar a criança. O ideal pastoril também entra em ação aqui; basta pensar na obra de Thomas Popkewitz publicada em 1998: *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher* (tradução livre: Lutando pela alma: a política de escola-rização e a construção do professor).

Em um nível institucional, a distinção entre os níveis de unificação e diferenciação pode ser apontada como correspondente ao ensino fundamental, por um lado, que constitui a relação de homogeneização mencionada anteriormente, e a distinção em diversas formas de ensino médio constitui a relação de diferenciação. Além do mais, o historiador edu-

cacional Bernd Zymek (2000) enfatizou com precisão a divisão histórica entre uma instância superior e outra inferior do sistema educacional médio alemão, criando diferentes tipos de subjetividade. O projeto de política educacional nacional visava libertar os indivíduos — mental e socialmente — de suas relações inflexíveis, tradicionais, familiares, religiosas e profissionais e socializá-los de acordo com princípios universais em um sistema educacional estruturado de forma que eles pudessem tornar-se *Landeskinder* (tradução livre: nativos) e cidadãos (Zymek, 2000, p. 93). Não obstante, as tradições da instância inferior do sistema educacional — que apresenta uma natureza muito mais regional, para não dizer local, mais direcionada para a inserção dos indivíduos em estruturas econômicas e religiosas localmente preestabelecidas do que para o cosmopolitismo e a universalização — persistiram até o século XX. Em especial, o autor afirma que somente as instituições de ensino superior orientavam-se por princípios universalizantes correspondentes ao ideal humanístico da *Bildung*, uma adesão aos padrões profissionais e científicos para criar uma elite de trabalhadores civis, advogados e oficiais do alto escalão militar, ao passo que os estratos mais baixos da população recebiam, literalmente, uma “educação popular” ou *volkstümlich*. A instrução era imediata e a vida orientada pela prática. Nenhuma das relações universais tinha de ser mediada, mas sim inserida nos laços da ordem local. Em um artigo recente, Martin Baethge (2008) fala sobre a persistência daquilo que chama cisma educacional alemão — referindo-se à diferença entre o ensino médio vocacional ou generalista. De modo parecido com Bernd Zymek, ele identifica na persistente divisão um fenômeno pré-industrial em uma era pós-industrial. De modo relativamente súbito, essa prática de longa data que sobreviveu a diversas eras de reforma educacional finalmente parece ter-se tornado ineficiente e obsoleta.

O Estado, a pedagogia e a

escola

A escola pública, como instituição-chave do Estado-nação, deve ser descrita não só como um modelo burocrático, ela também pode ser analisada como uma instituição dedicada ao processamento de pessoas. Novamente, é nessa perspectiva do neoinstitucionalismo que as especificidades organizacionais das escolas têm sido enfocadas (Meyer; Rowan, 2006; Meyer; Rowan, 1977).

Ao comparar as escolas a outras instituições, os pesquisadores descobriram duas “anomalias”: em primeiro lugar, a falta de relações firmes na hierarquia das organizações, aspecto para o qual foi cunhado o termo *loose coupling* (tradução livre: vinculação instável) e, em segundo lugar, a falta de um núcleo tecnológico (Meyer; Scott; Deal, 1983). Em relação às escolas, isso significa que o núcleo tecnológico, i.e., os processos de aprendizado e ensino nas salas de aula, não corresponde de modo estrito às expectativas externas atribuídas à escola. Os pesquisadores concluíram que as chamadas organizações institucionalizadas, tais como as escolas, reportam-se em primeiro lugar a seu próprio ambiente e empregam de modo cerimonioso expressões como ideias, imaginações, noções etc. “da casa”. É a conformidade com o ambiente institucional que confere legitimidade à organização. Portanto, o enraizamento das expectativas externas pode ser definido como um fator vital ao explicar a durabilidade das organizações educacionais que deve ser levado muito mais a sério do que seria de se supor por conta de sua real eficácia (Meyer; Rowan, 1977). O termo legitimidade deve assumir um sentido abrangente para englobar não só as crenças, mas também as razões da legitimidade.

Isso vai de encontro ao histórico esboçado anteriormente no sentido de que as tensões e contradições de classificar indivíduos em grupos, ao passo que se assimila todos eles, precisa ser um processo com o qual a escola lida com naturalidade, de modo que os resultados finais

pareçam ter sido justos e coerentes com a ideia-chave das sociedades modernas, i.e., a meritocracia.

Uma indicação preliminar do colapso dessa lógica foi o surgimento dos movimentos de eficácia da escola e de aprimoramento da escola nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970. Esse também foi o início da governança educacional, chamada ainda de governança escolar. Isso tem como ponto de partida a organização burocrática das escolas e só então se pergunta sob quais condições, com quais constelações de atores etc. a eficácia escolar poderá ser ampliada e, em termos gerais, como as escolas poderão ser aprimoradas. Assim, a pesquisa sobre a eficácia da escola anglo-americana debate as vantagens e desvantagens do controle comunitário, do controle da administração municipal ou das clássicas delegacias de ensino, os efeitos da liderança escolar e o envolvimento dos pais, isso para mencionar apenas alguns poucos aspectos. Na economia da educação, o problema da governança escolar deve ser enfocado como um problema do principal-agente (sobre a teoria econômica do principal-agente, veja Eisenhardt, 1989; Grossmann; Hart, 1983) — novamente, relacionada à estrutura burocrática clássica do sistema educacional. “Como os ‘diretores’, os ministros da educação e as secretarias de educação podem exercer impacto sobre os agentes, i.e., os professores responsáveis por colocar em prática os currículos e outros construtos da política adotada?” seria uma boa questão postulada sob essa perspectiva.

Nas diferentes trajetórias da crítica — sejam elas sob a forma de pesquisa sobre a avaliação, como ocorre nos Estados Unidos, ou da noção de que os arranjos tradicionais começam a se tornar ineficientes, como ocorre na Alemanha —, os diagnósticos são muito similares, e é isso que discutiremos na próxima seção.

O desafio educacional da atualidade e sua relação com a

governança

É aqui que nos situamos nos dias de hoje. Cada vez mais as formas antigas se tornam ineficientes, pois os tipos de subjetividade produzidos não correspondem mais ao tipo de sociedade na qual vivemos.

Para elucidar ainda mais as implicações dessas observações, eu gostaria de citar uma narrativa metafórica apresentada por Thomas Rauschenbach (2005). Ele indica que o atual desafio educacional consiste não só no domínio de uma quantidade cada vez maior de informações, fatos e conhecimento, mas simultaneamente em aprender a dominar as oportunidades e os riscos de um — permitam-me empregar o termo alemão — *Lebensführung* (tradução livre: conduta de vida) individualizado, portanto, próximo ao nosso tema de autogoverno:

Antigamente, as pessoas podiam embarcar diretamente nos trens, que iam e vinham ao longo de trilhos que tornavam o caminho invariável — e elas ainda seguiam a ordem das classes e dos estratos sociais na hora de subir — agora, elas têm de conduzir suas vidas por conta própria em um emaranhado de ruas com diversos entroncamentos e atalhos com ainda mais trânsito. Hoje, as pessoas têm opções muito melhores para determinar a direção e o ritmo de sua viagem por conta própria, porém, isso também aumenta o risco de que se percam, errem o caminho ou simplesmente não consigam chegar ao seu destino. Essas mudanças na condução da vida são um desafio novo e independente com reflexos nos processos de educação e aprendizado das crianças. (p. 89)

Barack Obama, presidente dos Estados Unidos, afirmou sucintamente em um discurso sobre a escola em 8 de setembro de 2009:

E isso não é importante apenas para a sua própria vida e o seu futuro. O modo como você conduzir sua educação decidirá nada menos do

que o futuro deste país. O que você aprende na escola hoje determinará se a nossa nação conseguirá superar nossos maiores desafios daqui em diante. (Obama, 2009)

Isso reflete a mudança das práticas e dos arranjos sociais, assim como das formas coletivas de atribuição de sentido a essas transformações, sejam elas relacionadas ao conhecimento ou à informação, aos serviços ou ao empresariado ou, ainda, às metas da educação e à mudança na governança.

O termo governança educacional pode ser empregado para designar o conjunto de medidas para garantir a qualidade educacional nas escolas. Uma orientação-chave nesse sentido é proporcionada pela mudança de paradigma que consiste em partir do direcionamento interno para o externo. Uma parte significativa da autonomia escolar, a introdução de padrões educacionais e a inclusão de novos atores, tais como os econômicos e sociais, são traços adicionais da nova tendência. Espera-se que a governança educacional traga novos atores, inserindo suas atividades e o domínio no qual exercem influência em uma estrutura analítica coerente: a escola e sua administração, os atores políticos, mas também os “novos” atores, incluindo os internacionais.

Vindo de encontro a esse histórico, a comparação internacional na educação não foca mais somente as relações de troca entre os países com base na distinção entre nações “doadoras” e “receptoras”, entre “credores” e “devedores”, entre “importadores” e “exportadores”, entre “políticas educacionais” de um país e sua “apropriação” e “adaptação” por outro país. Ela é multirrelacional e multilateral no sentido proposto por Mundy (1998) como multilateralismo educacional e posteriormente discutido por Jones e Coleman (2005) com a indicação de que os sistemas educacionais não devem mais ser estudados em um contexto de Estado-nação, mas sim como parte de uma rede mais ampla de questões de governança global. O termo “governança global”, como emprega-

do por Mundy e outros comparatistas que ilustram o conceito de governança de acordo com os postulados das relações internacionais em abordagens da ciência política (Rosenau; Czempiel, 1992) relaciona-se de modo direto a uma abordagem do sistema-mundo. As atuais abordagens do sistema-mundo aplicadas à educação, por sua vez, são caracterizadas pela atribuição de um papel importante às organizações internacionais na modelagem das políticas educacionais. Embora organizações como a União Europeia, a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial tenham sido ativas na política educacional desde o período pós-Segunda Guerra Mundial, seu papel é muito mais importante nos dias de hoje do que foi nas últimas décadas (Reinalda; Verbeek, 1998). Tendo em vista o controle da mídia a intensidade da influência, além da firmeza das interações, os comparatistas chegam cada vez mais à conclusão de que as organizações internacionais não estão apenas executando as políticas educacionais em um nível mais alto, mas sim criando suas próprias agendas e começando a constituir um nível transnacional na educação. Uma das questões principais nesse contexto é o estudo das transformações que distinguem as formas tradicionais de governança educacional em um contexto burocrático das novas formas de governança mais orientadas pelo mercado ou que se esforçam para controlar os resultados educacionais por meio da avaliação. No contexto europeu, um projeto empírico denominado *Regulation and Education (Reguleduc)* (Maroy, 2004; 2009) mostra de modo convincente a implementação dessas novas formas de governança.

O modo como a influência das organizações internacionais interfere nos sistemas educacionais depende de constelações específicas entre os níveis internacional e nacional e o tipo de impulso que esses atores supranacionais podem proporcionar. No Brasil, por exemplo, o Banco Mundial assume papel de destaque e tem influência na educação de modo diferente do que faz, por exemplo, a União Europeia na Alemanha.

Pode-se dizer que a maior parte da literatura especializada dedicada à “governança” envolve uma análise das técnicas da regulamentação. Em sentido contrário ao histórico esboçado acima, três áreas em especial afetam o setor da educação: os modos de regulação, as formas de provimento e distribuição dos serviços educacionais e o surgimento de novos atores, tais como as organizações internacionais, que são de especial relevância com relação às questões da educação comparada.

Em resumo: a pesquisa sobre governança educacional preocupa-se com os atores, suas constelações e os modos de coordenação entre os diversos níveis de análise — os níveis local, nacional e internacional; as formas de oferecimento da educação e dos programas educacionais; e os modos de governança (Martens; Rusconi; Leuze, 2007; Jakobi, 2009; Chabbott, 2003; Altrichter; Brüsemeister; Wissinger, 2007). E são os modos de governança que têm recebido atenção redobrada na educação desde que foram trazidos à tona pela primeira vez sob o nome de “nova administração pública” (*new public management*) na década de 1980. O objetivo das estratégias da nova administração pública não é apenas otimizar a qualidade da performance, mas também influenciar de modo positivo o custo-benefício. A eficácia e a eficiência da performance baseada em evidências tornaram-se os termos-chave.

Governança transnacional

A seção anterior ilustrou o fato de que as novas formas de governança educacional não podem ser analisadas de modo satisfatório no contexto de um Estado-nação. Em vez disso, a reinserção do Estado no contexto de uma população nacional e de fronteiras territoriais precisa ser considerado de forma que a complexidade das relações que modelam os sistemas educacionais e a política da educação não seja artificialmente simplificada. A discussão que eu gostaria de apresentar aqui não se ocupa com questões sobre a desintegração, o en-

fraquecimento ou o desaparecimento do Estado, voltando-se à ilustração de que as novas formas de regulamentação só se tornam completamente evidentes quando observadas em ampla perspectiva.

Em sua introdução à *Transnational Governance* (2006), as editoras Marie-Laure Djelic e Kerstin Sahlin-Andersson concentraram-se na constituição política da ordem e regulamentação. Elas enfatizaram que a transformação atual no enraizamento da educação não deve ser confundida com desregulamentação, enfraquecimento, falta de ordem e estrutura, mas, ao contrário, aquilo que elas discutem com tanta propriedade deve ser denominado formas transnacionais, e não globais (Djelic; Sahlin-Andersson, 2006, p. 3-5), de regulamentação — que se intensificam em vez de enfraquecer, e essa intensificação está diretamente ligada a uma diminuição da confiança no sentido tradicional.

Com relação a estudos relevantes no campo da governança transnacional, Djelic e Sahlin-Andersson (2006) sugerem que:

O aumento do monitoramento e das atividades de auditoria estão associados ao declínio da confiança. A auditoria e o monitoramento revelam e deixam as coisas às claras. Em vez de erigir confiança, a transparência pode, de fato, miná-la ainda mais, levando a novas solicitações de auditoria e monitoramento. Isso é particularmente verdadeiro em relação a processos de auto-regulamentação propensos a questionamentos. Dessa forma, a auto-regulamentação tende a ser substituída ou transformada em uma forma regulamentada e esquematizada, se não controlada, de auto-regulamentação. (p. 13)

Assim, há o que se chama de desconfiança em espiral propagada pelas atividades de governança transnacional. A governança educacional no sentido de governança escolar é um bom caso a analisar. Como a argumentação na seção anterior apontou, a persistente desconfiança sobre a capacidade de as escolas cumprirem

a tarefa de desenvolver capacidades individuais e preparar a geração jovem para participar de forma bem-sucedida na sociedade deu origem à pesquisa sobre avaliação na década de 1960. Essa tendência, uma fonte importante de expertise baseada em evidências, tem sido reiterada pelo foco transnacional para alinhar os sistemas educacionais com as dinâmicas demandas sociais, que não são mais consideradas algo comparável com a situação na década de 1960, quando as sociedades baseavam-se no regime de produção fordista e eram marcadas pela divisão nas esferas de influência de duas superpotências, assim como as relações de dependência entre o “primeiro” e o “terceiro” mundo eram capazes de estabelecer e expandir seus sistemas de bem-estar social. Em contraste com essas condições, o mundo tornou-se global, com respectivo aumento da competição e uma intensificação das interações em seu início. Quando a pesquisa com orientação baseada na governança pode nos dizer muito sobre os mecanismos e redes, as formas, os meios e as mídias de influência, os atores e as áreas, ela não está preocupada com a questão central da obra de Foucault: como o nexo de subjetividade entre trans-Estado e educação pode ser descrito e analisado? Lidarei com a questão na parte final deste trabalho.

Educação e trans-Estado: um nexo moderno

Como ficou evidente no título acima, os dois termos são problemáticos. Como designar o re-enraizamento do Estado — que, sem dúvida, permanece sendo um ator poderoso, senão o único — e como falar de modo adequado sobre nosso atual contexto social? O termo trans-Estado foi escolhido porque parece ser o que melhor representa as implicações em questão. Ele é mais preciso que “global” e, ao mesmo tempo, indica que algo no cenário atual difere da simples replicação das atividades do Estado em um nível superior. Riscar o termo moderno segue aqui a prática semiótica pós-es-

truturalista e indica que ele se tornou problemático. Zygmunt Bauman (2007) elaborou a distinção entre modernidade sólida e líquida, que vai ao encontro do que queremos dizer aqui. O termo adquiriu preferência em relação a termos alternativos que também designam transformações em curso passíveis de menção. O pós-modernismo e a pós-modernidade assim como late modernity seriam candidatos plausíveis. Em conjunto, essas inseguranças e a busca por uma terminologia adequada são um sinal claro de que estamos no meio de algo que significa, de fato, transformações significativas, porém ainda é muito cedo para definir o nome de cada coisa. Por ora, as apropriações são a melhor alternativa.

Pela mesma razão, ainda não é possível simplesmente impor a análise de Foucault em novas circunstâncias. Muitas questões devem permanecer sem resposta, pois se encontram em uma fase preliminar de discussão. Um exemplo é a posição da educação: na modernidade clássica, a educação sob a forma de sistemas educacionais organizados, geridos e financiados pelo Estado serviu claramente como elemento mediador entre o Estado, o indivíduo e a sociedade como um todo, e a sociedade era dividida em termos de posições sociais. À educação, cabia a função assimilativa, assim como a de divisão e classificação. No atual contexto, essas relações são muito mais difíceis de descrever. Aparentemente, a função assimilativa incondicional aplicada a todos os cidadãos de uma nação “étnica”, que costumava prevalecer sobre todas as outras relações sociais, é menos enfatizada. Em vez disso, as “qualidades” de cada um dos indivíduos são focadas para mensuração e documentação, visando desenvolvê-las de modo intencional e completo desde o primeiro instante. As indicações dessa tendência seriam tentativas de alinhar os diversos níveis do sistema educacional, assim como levar em consideração os ambientes de ensino não formais e informais. O indicador mais evidente de todos é a tendência da observação e documentação, que se inicia na idade

pré-escolar e acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida adulta. A observação externa tende a se tornar auto-observação, porém, em qualquer medida, a documentação de competências, a necessidade de justificar o que alguém faz e explicar por que isso ocorre, além do modo como os investimentos em auto-desenvolvimento são calculados, indicam que, em combinação com o foco de Foucault no

disciplinamento do corpo, em tornar o corpo mais dócil e útil, assim como as práticas de confissão, o nível cognitivo de desenvolver conscientemente o raciocínio do indivíduo e suas capacidades cognitivamente instrumentais também são aspectos que devem ser levados em consideração. É muito cedo para dizer quais tipos de subjetividade são constituídos por esses novos meios e tecnologias pedagógicas. Grande parte da literatura especializada que segue a abordagem de Foucault é necessariamente preliminar e especulativa. Entretanto, estou convencida de que essa questão — quais tipos de

correspondência/relação entre as complexas relações de governança educacional transnacional, quais novas formas de governar, quais políticas pontuais e qual política como um todo, além da problemática da formação dos indivíduos, estão surgindo? — é uma das mais relevantes e desafiadoras para futuras investigações, e é aqui que as teorias da governança e da governamentalidade devem provar ser mais complementares do que se imagina em princípio. Entretanto, como este artigo visou demonstrar, suas diferenças e divergências significativas são inegáveis.

Referências bibliográficas

- ALTRICHTER, E.; BRÜSEMEISTER, T.; WISSINGER, J. (Eds.). **Educational governance: Wandlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem**. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.
- BAETHGE, M. Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: CORTINA, K. S.; BAUMERT, J.; LESCHINSKY, A.; MAYER, K. U.; TROMMER, L. (Eds.). **Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland**. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 3rd ed. Reinbek: Rowohlt, p. 541-596.
- BAUMAN, Z. **Liquid modernity**. Cambridge: Polity Press, 2007.
- BOMMES, M.; RADKTE, F.-O. Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. **Zeitschrift für Pädagogik**, Jg. 39, H. 3, 1993, p. 483-499.
- BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1991.
- CHABBOTT, C. **Constructing education for development: international organizations and governance**. London: Routledge Falmer, 2003.
- DJELIC, M. L.; SAHLIN-ANDERSSON, K. (Eds.). **Transnational governance: Institutional dynamics of regulation**. Cambridge: Cambridge UP, 2006.
- EISENHARDT, K. M. Agency theory. An assessment and review. **Academy of Management Review**, v. 14, 1989, n. 1, p. 57-74.
- FIMYAR, O. Using governmentality as a conceptual tool in education policy research. **Educate**, special issue, march 2008, p. 3-18.
- FOUCAULT, M. **Discipline and punish: the birth of the prison**. London: Ilen Lane, 1977.
- _____. 'Governmentality'. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1991, p. 87-104.
- _____. **Geschichte der Gouvernementalität 1/2: sicherheit, territorium, bevölkerung/Die Geburt der Biopolitik**. 2 v. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2004.
- _____. **Security, territory, population: lectures at the Collège de France 1977-1978**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GOMOLLA, M.; RADTKE, F.-O. **Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule**. 3. ed. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.
- GROSSMAN, S. J.; HART, O. An analysis of the principal agent problem. **Econometrica**, v. 51, n. 1, January 1983, p. 7-46.

- HACKING, I. Making up people. In: HELLER, T. C.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. E. (Eds.). **Reconstructing individuality**: autonomy, individuality and the self in western thought. Stanford: Stanford University Press, 1986, p. 222-236.
- HASENCLEVER, A.; MAYER, P.; RITTBERGER, V. **Theories of international regimes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- JAKOBI, A. P. **International organizations and lifelong learning**: from global agendas to policy diffusion. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- JESSOP, B. **State theory**: putting capitalists states in their place. Cambridge, Mass.: Polity Press, 2009.
- JONES, P. W.; COLEMAN, D. **The United Nations and education**: multilateralism, development and globalisation. London: Routledge Falmer, 2005.
- LEMKE, T. An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. **Distinktion**: Scandinavian Journal of Social Theory, n. 15, 2007, Disponível em: <<http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/IndigestibleMealfinal5.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- LLOYD, D.; THOMAS, P. **Culture and the state**. New York: Routledge, 1998.
- MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.). **New arenas of education governance**: the impact of International organizations and markets on educational policymaking. Basingstoke: Palgrave, 2007.
- MAROY, C. Regulation and inequalities in European education systems. **Final report**. Disponível em: <http://www.girsef.ucl.ac.be/reguleducnetwork_VF_10dec041.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- _____. Convergences and hybridization of educational policies around "post-bureaucratic" models of regulation. **Compare**: A Journal of Comparative and International Education, v. 39, n. 1, 2009, p. 71-84.
- MAYNTZ, R. Governance im Modernen Staat. In: BENZ, A. (Ed.). **Governance** – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, p. 65-76.
- _____. **Über Governance**. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt: Campus, 2009.
- MEYER, H.-D. The rise and decline of the common school as an institution: Taking "myth and ceremony" seriously. In: MEYER, H.-D.; ROWAN, B. (Eds.). **The new institutionalism in education**. New York: SUNY Press, 2006, p. 51-66.
- MEYER, J. W.; BOLI, J.; THOMAS, G. M.; RAMIREZ, F. O. World society and the nation-state. **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 1, 1997, p. 144-181.
- MEYER, H.-D.; ROWAN, B. (Eds.). **The new institutionalism in education**. New York: SUNY Press, 2006.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: MEYER, M. W. et al. **Environments and organizations**. San Francisco u. a.: Jossey-Bass Publishers, 1978, p. 78-109.
- _____. Institutional organization as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, 1977, p. 340-363.
- MEYER, J. W.; SCOTT, W. R.; DEAL, T. D. Institutional and technical sources of organizational structures: Explaining the structure of educational organizations. In: MEYER, J. W.; SCOTT, W. R. **Organizational environments**. Ritual and rationality. Beverly Hills u. a.: Sage, 1983, p. 45-67.
- MITTER, W. Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. In: ANWEILER, O.; MITTER, W. (Eds.). **Bildungssouveränität im Wandel**. Bielefeld: Universität Bielefeld, 2006, p. 5-20.
- MUNDY, K. Educational multilateralism and world (dis)order. **Comparative Education Review**, v. 42, n. 4, 1998, p. 448-478.
- OBAMA, B. **Prepared remarks of president Barack Obama**: back to school event. Arlington, Virginia, September 8, 2009. Disponível em: <<http://www.whitehouse.gov/mediaresources/PreparedSchoolRemarks/>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

- PARREIRA DO AMARAL, M. Regimeansatz – Annäherung an ein weltweites Bildungsregime. **Tertium Comparationis**, v. 13, n. 2, 2007, p. 157-182.
- POPKWITZ, T. S. **Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher**. New York: Teachers College Press, 1998.
- _____. (Ed.). **Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- RADTKE, F.-O. Das neue Erziehungsregime. In: FROST, U. (Hg.) **Unternehmen Bildung: Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform**. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 2006, p. 45-49.
- RAUSCHENBACH, T. Konturen einer neuen sozialen Bildungspraxis? Bildung, Erziehung und Betreuung in der offenen Ganztagschule. In: OPIELKA, M. (Ed.). **Bildungsreform als Sozialreform**. Zum Zusammenhang von Bildungs und Sozialpolitik, Wiesbaden: VS Verlag, 2005, p. 89-111.
- REINALDA, B.; VERBEEK, B. (Eds.). **Autonomous policy making by international organizations**. London: Routledge, 1998.
- RITTBERGER, V. (Ed.). **Regime theory and international relations**. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- ROSENAU, J.; CZEMPIEL, E.-O. (Eds.). **Governance without government: order and change in world politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ZYMEK, B. **Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Internationalisierung**. 42. Beiheft ZfPäd. Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert, Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, 2000, p. 92-115.

Recebido em 28.09.09

Aprovado em 03.02.10

Karin Amos é professora de educação na Universidade de Tübingen, Alemanha. Fez seu doutorado em American Studies (Universidade de Eichstätt, 1992) e seu estudo pós-doutorado (Habilitation) sobre a relação da educação na integração de indivíduos à nação (Universidade de Frankfurt, 2002). Dra. Amos publicou amplamente sobre temas educacionais como por exemplo: educação comparada e intercultural; papel de organismos internacionais em políticas públicas educacionais; e sobre as carreiras educacionais de migrantes. Karin Amos é coeditora da revista *European Education* (MESharpe) e da *Erziehungswissenschaftliche Revue* (Klinkhardt).