

Governança através de feedback: Da orientação nacional para o posicionamento global¹

Maarten Simons

Resumo: O objetivo deste artigo é argumentar que a evidente necessidade e o intercâmbio de informações comparativas devem ser considerados como sintoma de um novo modo de governação que vem instalar relações de poder menos evidentes. O artigo pretende focar-se primeiramente em mecanismos de "governança através de feedback", e, especificamente, em avaliar como a política educacional e as autoridades estatais racionalizam (e justificam) cada vez mais o seu papel na recolha e provisão de informação de feedback. Em segundo lugar, o objetivo do artigo é atingir a compreensão dos novos mecanismos de poder que se repartem pelos modos de governação atuais. Argumenta-se que, no lugar do poder da vigilância (no panótico) e do poder dos exemplos/exceções (no sinóptico), acaba por ser um feedback de 360º que vem, hoje, facultar uma articulação paradigmática de novas formas de poder.

Palavras-chave: regulação da educação, governança através de feedback, novos mecanismos de poder.

Introdução

É desconcertante verificar que, no decorrer das últimas décadas, se tornou cada vez mais evidente a compreensão de si mesmo através da comparação. Não se trata apenas da auto-compreensão das regiões num mundo global ou dos Estados-Membros na União Europeia. A dimensão comparativa é também evidente, por exemplo, na forma como as escolas percebem a sua posição num sistema educacional nacional, como professores e alunos são convidados a uma auto-compreensão, e como os académicos e estudiosos se conhecem a si próprios. A obtenção do autoconhecimento através da comparação parece contemplar que tal conhecimento recai, principalmente, sobre o posicionamento do eu: onde estou ou onde estamos relativamente aos outros, ou em relação à minha ou a nossa posição anterior? Essas e outras questões semelhantes não apenas orientam os modos atuais de auto-compreensão, mas fazem também parte da nossa autogovernança: a "vontade de conhecer através da comparação" é, ao

¹ Versão em língua portuguesa do capítulo 'Governing through feedback: From national orientation towards global positioning' publicado em livro *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge* [T. Fenwick, E. Mangez e J. Ozga, eds.], Londres, Routledge. Tradução de Língua Franca

mesmo tempo, uma "vontade de melhorar" continuamente a posição, como uma região, um Estado-Membro da UE, uma escola ou um professor. Longe da noção de que tudo isto é algo que seja instaurado ou imposto, o conhecimento comparativo e as formas de monitorização relacionadas aparecem, cada vez mais, como algo vital, ou seja, parecem ser parte de quem somos e do que queremos. Parece que "nós" precisamos permanentemente de informação, para que nos posicionemos e possamos melhorar essa mesma posição.

O objetivo deste artigo é argumentar que a evidente necessidade e o intercâmbio de informações comparativas devem ser considerados como sintoma de um novo modo de governação que vem instalar relações de poder menos evidentes. A abordagem é baseada em Foucault, que analisa a governação como uma forma de "condução da conduta" ou uma tentativa mais ou menos calculada e racional de direcionar a conduta humana, através da aplicação de meios técnicos específicos (Foucault 1982, p. 237). A tese afirma que a "condução da conduta" atual toma forma como "feedback sobre o desempenho" e cuja lógica pode ser resumida da seguinte forma: o que é de importância estratégica hoje é a circulação da informação de feedback e, na medida em que os atores envolvidos na educação passam a entender o que fazem como uma performance, a informação de feedback é vista como indispensável. Por conseguinte, de acordo com a literatura dedicada à "governança através de números" (Rose, 1991; Grek, 2009; Ozga, 2009) e "governança por comparação" (Nóvoa & Nariv-Mashal, 2003), o artigo pretende focar-se primeiramente em mecanismos de "governança através de feedback", e, especificamente, em avaliar como a política educacional e as autoridades estatais racionalizam (e justificam) cada vez mais o seu papel na recolha e provisão de informação de feedback. No âmbito deste artigo, o argumento é desenvolvido através de uma atenção específica ao papel da informação de feedback para o governo educacional flamengo. Como tal, tal ênfase está limitado à Flandres - como comunidade no Estado federal da Bélgica responsável pela política educacional. Em segundo lugar, o objetivo do artigo é atingir a compreensão dos novos mecanismos de poder que se repartem pelos modos de governação atuais. Argumenta-se que, no lugar do poder da vigilância (no panótico) e do poder dos exemplos/exceções (no sinóptico), acaba por ser um feedback de 360º que vem, hoje, facultar uma articulação paradigmática de novas formas de poder.

Um governo que precisa de feedback

Em muitos países, a informação dos sobejamente conhecidos Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMMS) passou a desempenhar um papel ao nível da política educacional nacional. A Bélgica, e particularmente a comunidade flamenga, não são exceção. O título da declaração política (2004-2009) do anterior Ministro da Educação da Flandres

(Vandenbroucke, 2004) foi deveras ilustrativo a esse respeito: "Hoje campeão em matemática, amanhã também na igualdade de oportunidades".² Com base nos bons resultados de estudos comparativos internacionais, o documento afirma que é tarefa da política educacional "consolidar e estimular" a alta qualidade da educação na Flandres, bem como o será concentrar-se no mais fraco desempenho, relativamente a "oportunidades iguais" na educação. No que se refere a este último, e com base no relatório PISA de 2003, o documento político destaca a forte influência do estatuto socioeconómico sobre o desempenho dos estudantes na Flandres, em comparação com a média em outros países da OCDE. Como resultado, esta informação, combinada com as estatísticas nacionais, é usada para identificar e justificar áreas problemáticas para intervenção política de uma forma específica. Os decisores de políticas educacionais na Flandres veem como tarefa sua melhorar a qualidade da educação e, além disso, a "educação de qualidade" está agora enquadrada como "desempenho internacional" (Vandenbroucke, 2005). De forma semelhante, e ainda ao nível da União Europeia, estas abordagens estão em evidência.

No contexto europeu, a política educacional ainda é hoje reivindicada como sendo da responsabilidade dos Estados-Membros (justificada pelo princípio da subsidiariedade). A União Europeia (Tratado de Maastricht de 1992) está, por conseguinte, obrigada a limitar o seu contributo "para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e complementando a sua ação (...)". Neste contexto, recorre-se ao Método Aberto de Coordenação e, para atingir os objetivos da estratégia de Lisboa, foram introduzidos referenciais ou "níveis de referência de desempenho médio europeu" no que se refere à educação e à formação (Conselho Europeu de Lisboa [LEC] 2000) §37). Afirma-se que, embora esses níveis de referência se baseiem em dados comparáveis, "não deveriam definir objetivos nacionais". No entanto, o Conselho (Council, 2003, p. 4, ver também, 2005) espera que tais referenciais sejam usados pelos governos nacionais para orientação da sua política educacional. No que diz respeito à Bélgica/Flandres, e de forma semelhante aos resultados do PISA, este é, na verdade, o caso.

Um exemplo é o referencial introduzido relativamente ao número de jovens que abandonam a escola: "Até 2010, deverá alcançar-se uma taxa média da UE de abandono escolar precoce inferior ou igual a 10%" (Council, 2003, p. 4). Este referencial foi utilizado, de igual forma, ao nível do governo educacional flamengo, no sentido de identificar fraquezas no desempenho do sistema educacional flamengo e de formular medidas políticas (Vandenbroucke, 2004, p. 14). Outro exemplo foi o referencial relativo à aprendizagem ao longo da vida. Foi apresentado um objetivo de participação de 12,5% até 2010 na aprendizagem ao longo da vida do grupo etário de

² As citações dos documentos e relatórios da política flamenga são traduções do autor para a língua inglesa.

adultos em idade ativa (Council 2003: 5), e utilizado pelo governo flamengo (Vandenbroucke, 2004, p. 14) para avaliar o desempenho atual e encetar iniciativas com vista à sua otimização. O uso de referenciais semelhantes - como parte do programa de acompanhamento "Educação e Formação 2020" - continua até hoje.

A "Europa" entra assim no contexto político da Flandres, através do desenvolvimento de padrões de qualidade educacional com expressão em dados sobre indicadores de desempenho e informações adicionais sobre melhores práticas. Como resultado, os domínios e os objetivos da política educacional têm, cada vez mais, uma dimensão comparativa europeia. Além disso, como o caso da Bélgica/Flandres indica claramente, este quadro global e europeu de qualidade educacional foi bem recebido e até mesmo entendido como uma necessidade. Por exemplo, o Ministro da Educação (Vandenbroucke, 2005; 2006) na Flandres enfatizou:

“Um ambiente rico em informações (...) é, não obstante, essencial para a política educacional na Flandres. (...) Existem dados, indicadores e referenciais suficientes ao nível da política central para moldar o governo central e monitorizar a política local? (...) Podemos verificar a nossa política com base nas melhores práticas de outros países?”

Embora o Ministro (Vandenbroucke, 2005) tenha argumentado que a Flandres fez grandes progressos naquilo a que chama de "profissionalização da política educacional" com base em "estímulos internacionais", veio também ressaltar que mais dados são concebidos como indispensáveis. É importante entender, no entanto, que tipo de política e que tipo de Estado/agência percebe a "profissionalização através da informação" como sendo vital. Ou para reformular isto na abordagem de Foucault de uma "ontologia do presente": quem somos (hoje), nós para quem um tipo específico de informação se tornou necessário, para que nos governemos a nós e aos outros? Para responder a essa pergunta, é necessária uma análise mais detalhada dos processos atuais de governamentalização e dos modos implícitos de "condução da conduta".

Processos de governamentalização

Embora o principal interesse seja o papel da política nacional (Flandres, na Bélgica), o foco, primeiramente, recai sobre algumas características do papel atual da Europa, em particular no que diz respeito à educação. Conforme mencionado anteriormente, a União Europeia concebe a sua tarefa como um desenvolvimento de qualidade educacional. No entanto, a UE limita as suas ações governamentais, alegando respeitar a responsabilidade dos Estados-Membros. Como tal, a UE (LEC 2000, §41) racionaliza esse papel limitado de "catalisador", com o propósito de

estabelecer "um quadro efetivo para a mobilização de todos os recursos disponíveis para a transição para uma economia baseada no conhecimento". No âmbito da estratégia de Lisboa, este papel limitado é um papel económico em três diferentes formas (Foucault 2004, p. 253). Em primeiro lugar, é económico, pois reflete-se sobre as suas próprias práticas governamentais em termos económicos, ou seja, as intervenções governamentais são "economizadas", levando em consideração e utilizando as práticas governamentais existentes (Estados-Membros). Em segundo lugar, é económico pois concebe essas práticas em termos económicos como recursos que devem ser "geridos" de forma específica, com o propósito de atingir os objetivos estratégicos. E, na medida em que tais objetivos estratégicos são em grande parte económicos (por exemplo, economia do conhecimento), também a este nível se verifica uma espécie de governação económica.

Este catalisador ou papel facilitador está muito bem exemplificado no Método Aberto de Coordenação. Através do Método Aberto de Coordenação, os Estados-Membros e todos os outros parceiros mobilizados para estes objetivos estratégicos têm um entendimento de si próprios enquanto agências "calculadoras", que fazem parte dos "espaços calculáveis" (Haahr, 2004, p. 219). Como tal, a liberdade e a responsabilidade assumidas no princípio da subsidiariedade são um tipo particular de liberdade e responsabilidade, ou seja, uma liberdade que engloba a responsabilidade de calcular e mobilizar recursos e a capacidade para otimizar o desempenho de um dado indivíduo, com vista a objetivos comuns. Além disso, parte deste papel da Europa é a construção de uma nova identidade da Comissão Europeia: "uma instituição capaz de legitimar e emitir classificações de forma autoritária aos Estados-Membros, estabelecendo assim o seu relativo avanço ou atraso em termos de virtude" (Haahr, 2004, p. 223). O Método Aberto de Coordenação, portanto, abre um espaço para refletir sobre o papel da Comissão em termos de "gestão", sendo uma das suas principais tarefas a gestão de informações sobre o desempenho.

Em vez de considerar a europeização como um processo gradual de integração, resultando, em última análise, numa espécie de "nacionalização da Europa", os desenvolvimentos mencionados acima ajudam a compreendê-la em termos de uma "governamentalização da Europa" (Masschelein & Simons, 2003). O surgimento de uma mentalidade e procedimento de gestão reconfigura o papel da Europa, bem como as entidades a serem governadas. O que toma forma é uma "arte do governo europeu" que constitui a União Europeia, as suas instituições e especialistas, como "agências de coordenação" centrais, ou seja, que gerem a conduta dos Estados-Membros (Barry, 1994). Seria mais preciso abordar esta vertente como a gestionalização da Europa.

Para uma compreensão mais clara desses processos, é importante discutir a especificidade dos "espaços calculáveis" nos quais os Estados-Membros enquadram o seu sistema nacional de educação. Tal como o título da declaração política, previamente citada, da Flandres - "Hoje campeão em

matemática, amanhã também na igualdade de oportunidades" - sugere, o sistema educacional flamengo é classificado com outros sistemas (Europeus, OCDE) relacionados com o seu desempenho. Como consequência, a política na Flandres afirma que os sistemas educacionais são comensuráveis, podem ser comparados e mensurados numa escala única de desempenho ou resultado. Neste contexto de "performatividade", tal como Lyotard (1979) discutiu há algum tempo, os critérios de eficiência e eficácia tornam-se de importância central. A "boa educação" está enquadrada como um desempenho eficaz e eficiente em relação a indicadores específicos (por exemplo, feitos de sucesso relacionados com a matemática) e calculada com base no desempenho médio europeu/mundial (Commission, 2006). Certo tipo específico de informação torna-se indispensável se estivermos posicionados dentro desses espaços calculáveis de eficiência e eficácia: isto é, informações comparativas sobre o desempenho de um dado indivíduo em relação a uma norma específica, média ou desempenho prévio. Este tipo de informação avaliativa é definida por Wiener (na cibernética) como feedback, e a sua função é controlar o funcionamento de um sistema "reinserindo neste resultados do seu desempenho prévio" (Wiener, 1950/89, p. 61). Como agentes de cálculo, os Estados-Membros e, em particular, o governo flamengo, acabam por perceber esse tipo de feedback como essencial, em dois níveis relacionados.

Por um lado, a informação comparativa avalia o desempenho da política educacional passada e presente de um Estado, e pode ser usada para reorientar a política educacional e para otimizar o seu desempenho. Como tal, as informações geradas através do método de coordenação europeu e de outros instrumentos de avaliação internacionais são bem-vindas na Flandres, a fim de "ter uma melhor compreensão da própria política educacional" (Vandenbroucke, 2004, p. 25) e são percebidas como uma espécie de estímulo para a "profissionalização da política educacional". Claramente, este processo de profissionalização tem uma ênfase particular: a atividade da própria política educacional é enquadrada como desempenho num ambiente internacional e competitivo e é percebida como envolvimento num "processo de autoaperfeiçoamento competitivo" (Haahr, 2004, p. 223). Por outro lado, o feedback sobre o desempenho dos sistemas educacionais nacionais justifica e reforça o papel e as tarefas do governo nacional em termos de gestão de desempenho. A questão das "oportunidades iguais", por exemplo, é usada como um indicador de desempenho do sistema, e as informações sobre este indicador avaliam se os recursos são, ou não, mobilizados de forma otimizada. Como tal, a política central na Flandres procura tornar-se uma espécie de "política orientada para o desempenho" (Vandenbroucke, 2006) num ambiente competitivo internacional/europeu. A este nível, o feedback é crucial para informar a gestão de processos de autoaperfeiçoamento competitivo de um sistema educacional. E a necessidade urgente de indicadores de desempenho adicionais e de um ambiente rico em

informação, expressada pelos decisores políticos flamengos, deve ser considerada como um resultado lógico dessa atitude de gestão.

Assim, na medida em que a conduta (otimizada) é concebida como desempenho (otimizado), tanto ao nível da política educacional como do sistema educacional, é necessário feedback para direcionar essa conduta. Em suma, o governo, ou o que Foucault aborda como "condução da conduta", assume a forma de "feedback sobre o desempenho" nas práticas em discussão, e a recolha e distribuição de informação de feedback torna-se um poderoso mecanismo de gestão (Bröckling, 2006). Além disso, é exatamente dentro dessa configuração de governação que novos centros de monitorização e cálculo se formam e, com base em Callon (1986), começam a funcionar como "pontos de passagem obrigatórios": os relatórios de referência europeus e os estudos internacionais, como o PISA, tornam-se cada vez mais indispensáveis para que os Estados (Membros) se conheçam, com vista à melhoria do desempenho (ver também: Grek et al., 2009, Nóvoa & Nariv-Mashal, 2003). Além disso, a "vontade de conhecer" e a "vontade de realizar" emergentes desses atores, na realidade, reforçam a autoridade desses relatórios e estudos, ampliam a sua visibilidade, mas também (e, portanto) blindam numa "caixa negra" os seus mecanismos de produção e as organizações e especialistas que estão por trás destes. (Latour, 1987). Tal como o caso flamengo exemplifica, aquilo que é colocado em posição de destaque no palco central, ou mais precisamente, o que está inscrito como sendo realidade, é que a qualidade educacional se trata de desempenho, que o sistema educacional é campeão quando se trata de matemática, e que a Finlândia - o exemplo de melhor desempenho - mostra que é possível tornar-se campeão, também, na igualdade de oportunidades.

A boa conduta

O modo atual de governação através de feedback ajuda a entender o surgimento de novas "virtudes políticas", tal como é evidenciado na conduta do governo flamengo, no seu papel como agência de cálculo: (a) prontidão para aprender através da comparação, (b) referenciar e procurar exemplos, colaborar para competir, e (c) ser proactivo ou reativo.

(a) É necessário feedback para o governo nacional, de forma que este se posicione dentro de um ambiente competitivo, mas, principalmente, na senda de alimentar o processo de autoaperfeiçoamento contínuo. Aqui, o ato de "aprender" entra em cena: " (...) todos os atores no processo de educação e formação devem estar prontos para aprender; a aprendizagem mútua, tal como está implícito dentro de um "método aberto de coordenação", é uma forma de aumentar a qualidade do serviço prestado ao cidadão" (Council, 2001, p. 16, ver também: Council, 2002, p. 5). No entanto, é importante ter em mente que esta "prontidão para aprender" é, desde o início, enquadrada num

ambiente competitivo, onde os resultados de aprendizagem derivam das políticas e sistemas educacionais com melhor desempenho. O que está em jogo é aprender através da comparação e da aprendizagem para a organização otimizada de entradas, processos e resultados, ou a melhor mobilização de recursos. Como resultado, a "necessidade de feedback" e a "necessidade de aprender" reforçam-se mutuamente. A declaração política do Ministro da Educação flamengo (Vandenbroucke, 2004, p. 25) - necessidade de feedback, conforme mencionado anteriormente - recorre, por exemplo, à noção de "imitação de políticas" ou expressões como "aprender com os outros para progredir na consecução dos seus próprios objetivos, aprender com os sucessos dos outros, bem como com as suas falhas". Na sua encenação como Estado de competição (Yeatman, 1993), o governo flamengo não só enquadra a tarefa e o objeto do governo em termos de gestão, como também descobre o ato de "aprender" como a força ou recurso fundamental para reorientar e otimizar o desempenho, isto é, como uma solução para a inovação e melhoria dentro de um ambiente competitivo. Além disso, a aprendizagem (mútua) não é apenas percebida como um processo com vista a assegurar o desempenho ideal de cada um (Estado-Membro), mas ao mesmo tempo visa garantir o desempenho económico (e social) geral da Europa (em comparação com os EUA e o Japão, por exemplo). Assim, aprender com base no feedback sobre o desempenho tem um tipo de papel estratégico, pois engloba um "duplo vínculo de individualização e totalização" (Foucault, 1982, p. 232). A aprendizagem é considerada como aquilo que constitui o desempenho ideal de um Estado-Membro individual (Bélgica/Flandres), mas, ao mesmo tempo, liga esta performance individual com uma totalidade (Europa). Devido a este duplo vínculo, questionar a importância da aprendizagem (mútua) torna-se um defeito, e, na verdade, resume-se a uma auto-desconexão da estratégia europeia.

(b) A combinação da "necessidade de feedback" e da "vontade de aprender" num ambiente competitivo ajuda a entender a importância de referenciais e exemplos de melhores práticas (Arrowsmith et al., 2004, p. 315). O ex-presidente-ministro da Flandres (Leterme, 2006) explicou muito bem a importância governamental do referencial:

“O nosso bem-estar flamengo é, no ano de 2006, mais do que nunca, uma questão relativa no espaço: somos uma economia aberta de alto desempenho num mundo cada vez mais globalizado e com fronteiras abertas. Portanto, o horizonte belga não pode ser o nosso ponto de referência. Os nossos parceiros e concorrentes comerciais mais importantes fizeram conversões radicais (...). Nós estávamos em baixa em demasiadas classificações internacionais.”

O que está claramente assumido é uma compreensão espacial, ou ecológica, até, da Flandres (e da sua economia) num ambiente global e europeu e uma comensurabilidade ao nível do desempenho (económico):

"Onde nos posicionamos em relação aos outros?" (Larner & Le Heron, 2004, p. 227). Uma característica típica desse raciocínio ecológico é que a "boa conduta" (no que diz respeito à educação ou à política económica, por exemplo) não se baseia, agora, em atuar de acordo com princípios ou normas gerais e, por exemplo, de acordo com a missão histórica de um país ou identidade tradicional. Contrariamente ao raciocínio histórico moderno, a (auto-)compreensão ecológica envolve a mobilização de recursos que estão disponíveis aqui e agora, com vista a um desempenho ótimo, em comparação com o desempenho de terceiros. Por isso, são necessários objetivos ou referenciais específicos como "sistemas globais de posicionamento", de forma a estabelecer um nível momentâneo de desempenho ótimo. Os valores de referência ou "níveis de referência do desempenho médio europeu" no que se refere à educação e à formação, são ilustrativos de tal realidade.

Com base nesses referenciais e nos dados estatísticos sobre os indicadores de desempenho, distribui-se uma tabela com os "melhores desempenhos nas cinco áreas de referência", bem como informações sobre o progresso de cada executante (Estado-Membro), para estimular o princípio "aprender com o melhor desempenho" (Commission, 2006). O referencial, aqui, funciona como uma espécie de "prática de comparação" calculadora (Larner & Le Heron, 2004, p. 218) que satisfaz a necessidade de feedback (ao nível do governo flamengo, por exemplo). Mas também reforça a ideia de que "aprender" é um recurso fundamental no processo de autoaperfeiçoamento competitivo:

Considerando que vários Estados-Membros da UE já alcançaram os melhores desempenhos do mundo em várias áreas, enquanto outros enfrentam sérios desafios, existe um valor acrescentado real disponível no intercâmbio de informações sobre as melhores práticas políticas a nível europeu (Commission, 2006, p. 9).

O que tem que ser aprendido em primeiro lugar é entender por que alguns são melhores executantes, ou seja, porque e como alguns gerem de forma mais otimizada a mobilização dos recursos disponíveis. Como resultado, a prática calculadora do referencial leva à identificação das chamadas "melhores práticas" e, mais especificamente, à vontade de conhecer "variáveis de fundo" e "contexto" que explica o "valor agregado" (Desjardins et al., 2004, pp 2 e 90). O que se supõe, como parte deste raciocínio ecológico, é que todos - apesar das chamadas "diferenças culturais" - estão, na verdade, a fazer o mesmo - atuando num ambiente desafiador - e, portanto, todos, em princípio, podem ser um exemplo de aprendizagem e podem aprender com todos os outros. Assim, o que está instalado e continuamente reforçado é um "espaço de equivalência" muito específico (Desrosières, 1998). Parte deste espaço é que o critério para afirmações de verdade é "o que funciona" ou o que provou ser melhor ou pior, dado os indicadores estabelecidos ou referenciais. Este critério, de facto, resulta numa situação

em que cada reivindicação de verdade sobre o desempenho é ao mesmo tempo uma reivindicação normativa para medidas de melhoria. Em suma, a mensagem que prevalece hoje não é mais "olhar para trás" ou "lembrar a sua história", mas "olhar ao redor" - tanto para saber como executar, como para encontrar exemplos para um melhor desempenho.

(c) Finalmente, o posicionamento global do desempenho e a aprendizagem mútua através do referencial envolvem uma virtude de gestão que combina de maneira particular uma atitude de colaboração e competição. O intercâmbio de informação, e principalmente a informação sobre referenciais e boas práticas, funciona como informação de feedback para cada um dos Estados-Membros, para que possam orientar-se num ambiente internacional e avaliar e reorientar/consolidar o seu desempenho. Mas, para maximizar este ambiente competitivo, ao mesmo tempo, os Estados-Membros colaboram entre si: como parceiros para formular objetivos comuns, como fornecedores de informação para calcular médias e melhor desempenho, e como revisores dos pares. Assim, a colaboração é necessária para ter informação de feedback à disposição e para poder monitorizar, avaliar e otimizar o próprio desempenho. Uma combinação de colaboração e competição funciona como um procedimento de "coopetição" (Branderburger & Nalebuff, 1996), e este procedimento está relacionado de perto com uma mudança de atitudes gerais (políticas) ao nível do governo nacional.

Em termos gerais, a distinção entre "conservador" e "progressivo" foi usada para classificar atitudes políticas e políticas no estado social. O que ambos os rótulos pressupõem é uma compreensão temporal, ou mais especificamente, uma compreensão histórica da sociedade, ou seja, a classificação em termos de progresso ou conservadorismo inclui uma conceção do tempo linear. No entanto, o modo atual de governação envolve, principalmente, uma compreensão espacial e ecológica da sociedade enquanto ambiente e enfatiza o "aqui e agora", ou seja, o tempo das oportunidades, o momento instantâneo ou, como Beck (1992, p. 135) sugere, o "eterno presente". A monitorização permanente torna-se no ideal e correlaciona-se com o estabelecimento de indicadores de desempenho globais para responder às típicas questões ecológicas e não históricas, sobre onde estamos ou como agimos em relação aos outros. Esta compreensão ecológica e global da política educacional no Estado da competição parece dar origem a novas atitudes políticas: uma distinção e tensão entre uma atitude reativa/defensiva e pró-ativa/ofensiva. A declaração política do governo flamengo, por exemplo, enfatiza a importância de uma "posição pró-ativa" da Flandres e de uma "estratégia europeia e internacional" para usufruir do apoio da Europa no desenvolvimento e recolha de indicadores de desempenho adequados (Vandenbroucke, 2004, p.25). Esta é claramente uma mensagem política do Ministro da Educação para aqueles que possuem uma espécie de atitude reativa e até defensiva em relação à europeização e à globalização. E,

mais especificamente, os quadros de referência espaciais e globais também permitem um novo reposicionamento nacionalista e culturalista, por exemplo da Flandres contra a comunidade "menos performativa" na Bélgica.

O poder do feedback de 360°

Sem a ambição de estabelecer reivindicações universais ou de época, é impressionante verificar que os padrões de governação através do feedback descrito ao nível dos Estados (Membros) e da Europa, também são visíveis em outros lugares: o governo, por exemplo, procura orientar as escolas, dando-lhes feedback do seu desempenho prévio. O feedback torna-se uma estratégia para governar os professores enquanto parte dos modos de avaliação do desempenho, e as trajetórias de aprendizagem cada vez mais personalizadas dos alunos parecem estar correlacionadas com os sistemas permanentes de monitorização e feedback (Simons & Masschelein, 2008). Além disso, perguntas como "onde estamos? qual é a nossa posição? como foi o nosso desempenho?" não são vistas, hoje, como sintomas de falta de autoconfiança ou confiabilidade, mas surgem como preocupações legítimas e, portanto, autoevidentes para a boa conduta. Com base nessa observação, o desafio é identificar a forma dominante de poder no atual regime de feedback sobre o desempenho. Tal será efetivado diferenciando-o de outros mecanismos de poder identificados por Foucault. Primeiro, duas formas paradigmáticas de poder - poder panótico e sinóptico - serão discutidas e ilustradas com o propósito de propor um "feedback de 360°" como uma terceira modalidade de poder adequada para a articulação das relações de poder ativas na governação através de feedback.

Os mecanismos de poder modernos típicos, de acordo com Foucault (1997), procuram disciplinar seres humanos através do olhar normalizador de especialistas. Tal como os presos numa prisão, os alunos de uma escola, os trabalhadores de uma fábrica e os pacientes numa clínica, vêm a entender-se em termos de normalidade e desenvolvimento normalizado, sob o olhar normalizador de especialistas e seus exames e inspeções (professores, gestores, médicos). A articulação paradigmática do poder disciplinar - "o diagrama de um mecanismo de poder reduzido à sua forma ideal" - é para Foucault (1977, p. 205) o panótico, projetado por Jeremy Bentham em 1791 como um modelo arquitetónico específico de uma casa de inspeção. Funciona de acordo com uma lógica em que os poucos no meio do círculo observam continuamente os muitos, sem que, no entanto, seja necessário que os muitos saibam se há realmente alguém a observar (ver Figura 1). A ambição, Foucault (1977, p. 201) argumenta, é providenciar no sentido que "a vigilância seja permanente nos seus efeitos, mesmo que seja descontínua na sua ação".

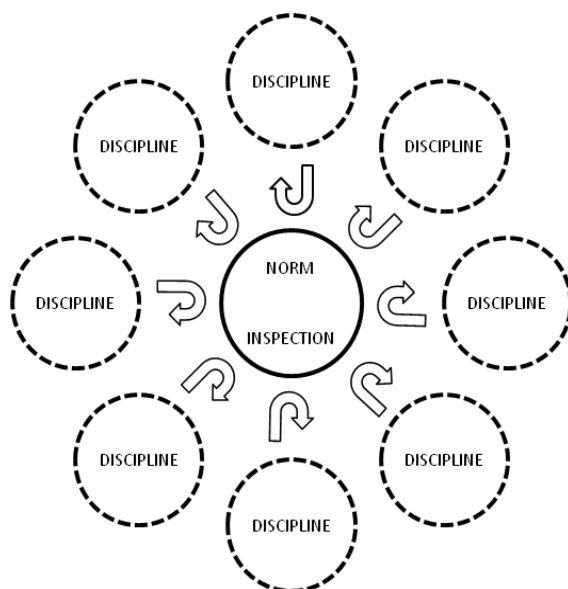


Figura 1. Diagrama panótico: norm - norma (instrumento), discipline - disciplina (modo de sujeição), inspection - inspeção (técnica)

Hoje, o "poder da vigilância" pode ser notado nas práticas clássicas da inspeção escolar. Aqui, de facto, os poucos (ou seja, os inspetores da escola) observam e controlam os muitos (ou seja, as escolas ou os professores), muitas vezes sem estes últimos saberem quando esperar a visita da inspeção. A vigilância não é permanente, mas parte desta forma de poder é dar a entender que a inspeção pode ocorrer a cada momento. A inspeção também funciona através do julgamento de casos examinados na perspetiva de um conjunto fixo de normas ou padrões. Estes funcionam como instrumentos de orientação estáveis para as agências inspecionadas e inspecionadoras. No caso da inspeção na comunidade flamenga, os "objetivos de consecução" - isto é, os requisitos mínimos esperados das escolas a serem alcançados pelos seus alunos - operam de acordo com esta lógica. Como níveis de referência fixos e uniformes para além do domínio empírico, podem funcionar como normas ou padrões que prestam um ponto de orientação permanente e, portanto, disciplinam a conduta das escolas, por exemplo. Espera-se que, quando as referências à normalidade ou aos padrões se tornem parte da auto-compreensão da escola, o círculo se encerre e as máquinas de poder funcionem.

Embora o poder disciplinar, claramente, não tenha desaparecido, já não parece ser a forma dominante de exercer poder. É impressionante ver, por exemplo, que na Flandres a inspeção escolar e o seu julgamento normalizador são fortemente criticados por não serem suficientemente

objetivos. Uma avaliação da inspeção pelo Tribunal de Contas, por exemplo, menciona o seguinte: "Uma vez que a inspeção escolar não possui um número suficiente de dados de desempenho bem estabelecidos, existe o risco de o foco da inspeção não ser representativo. Nem sempre há provas de que os inspetores tenham baseado os seus julgamentos em dados de desempenho" (Court of Audit, 2011, p. 2). O facto é que o julgamento profissional é insuficientemente objetivo, pelo menos em contraste com o teste objetivo e a medição dos desempenhos da escola/aluno. Em vez de considerar esta discussão como sendo, meramente, uma questão de validade ou confiabilidade, podemos considerá-la como um sintoma de mudança no governo, incluindo mudanças em formas justificadas de exercício de poder e modos de produção de conhecimento. Isto deve tornar-se mais claro ao elaborar o poder sinóptico em primeiro lugar de forma a tentar identificar o diagrama de poder da governação através de feedback.

O poder disciplinar é bastante diferente dos mecanismos de poder do espetáculo (Foucault, 1977). No espetáculo do castigo público, bem como no teatro, por exemplo, os muitos observam os poucos e essa observação significa controlar as massas (ver Mathiessen, 1997, p. 219). O sinóptico é o paradigma do poder da regra ou da lei: os muitos observam os poucos no meio do círculo cujo castigo ou gratificação é definido como um exemplo, e esta observação do exemplo/exceção visa reforçar a submissão às regras ou leis. Através da exemplificação ou da gratificação - e, portanto, governando através da encenação de consequências - o poder (soberano) das regras e leis é reafirmado, e o que se espera é uma submissão adicional.³ Poderia ser chamado de "poder de (o) exemplo/exceção" (ver Figura 2).

³ A importante discussão sobre a distinção entre poder disciplinar e soberano (e entre Foucault e Agamben) não pode ser elaborada neste artigo, mas poder-se-á consultar, por exemplo, Agamben (1997) e também Simons e Masschelein (2008).

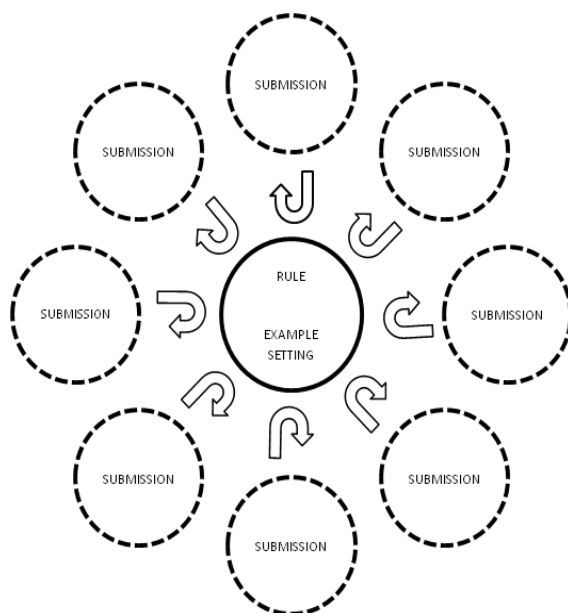


Figura 2. Diagrama sinóptico: rule - regra (instrumento), submission - submissão (modo de sujeição), example setting - definição de exemplo (técnica)

Esta é uma modalidade de poder bastante antiga, e que hoje é muito visível. Um exemplo óbvio é o professor que procura governar os alunos através de um exemplo - uma gratificação ou punição de alguém na frente de toda a sala de aula. Mas também os relatórios PISA e outras classificações internacionais ou europeias oferecem imagens de desempenho ou "melhores práticas" e organizam um tipo de espetáculo (de massas). A arena da educação, e o seu desempenho, são visíveis para todos. Esses relatórios públicos operam como uma espécie de meios de comunicação em massa, que permitem que os muitos (escolas, Estados) assistam e observem os poucos (ver Vinson & Ross 2001). O que está a ser observado neste diagrama sinóptico é um espetáculo ou arena dos melhores executantes ou aqueles que representam de forma exemplar o desempenho ideal ou a "boa conduta". O espetáculo ou campeonato de desempenho coloca Estados, mas também escolas ou professores, numa posição em que desejam tornar-se uma imagem de bom desempenho, para fazer parte dos poucos afortunados que são vistos e admirados por muitos, e serem eles próprios um campeão (ou evitar tornar-se encenado como um perdedor). O título da declaração política flamenga (2004-2009) é perfeitamente claro a esse respeito: "Hoje campeão em matemática, amanhã também na igualdade de oportunidades". Os Relatórios Anuais de Progresso dos Referenciais Europeus - que nomeiam o top 3 dos "Melhores Desempenhos da UE" e "Mais Progresso" - e o intercâmbio de "boas práticas" entre os Estados-Membros europeus expressam uma lógica

semelhante. Na Flandres, o diagrama sinóptico também é visível na apresentação pública de "boas práticas sobre a inovação escolar", derivadas dos chamados "campos de ensaio" e que esperam inspirar outras escolas (Vandenbroucke, 2004). Outro exemplo são as inúmeras e seleções/eleições nacionais ou europeias de professores ou escolas do ano.

Um mecanismo sinóptico de base é a direção na ausência de controlo direto, isto é, o poder ocupa o tempo entre dois eventos públicos. Diferentemente da descontinuação aleatória da vigilância e do poder panótico, o sinoptismo inclui um ideal de regularidade e, portanto, permite a preparação intencional e a submissão específica. As práticas sinópticas atuais são claramente distintas dos seus predecessores clássicos. Enquanto o poder sinóptico clássico funciona de acordo com o chamado julgamento imparcial e com o reforço da lei e da ordem, o poder atual dos melhores desempenhos ou boas práticas é baseado em medidas ditas precisas e confiáveis. O que é assumido, e constantemente reforçado, é o que poderia ser chamado de "lei do desempenho", enquadrada, por exemplo, como o uso mais eficiente e efetivo dos recursos, a melhor mobilização de competências, os mais elevados resultados. A arena ou o palco são assim substituídos por classificações públicas ou pela apresentação de práticas recontextualizadas de forma que possam funcionar como exemplo bom ou mau. Assim que alguém se concentre na classificação ou no exemplo, o círculo de poder encerra: a submissão a uma lei ou regra comum é afirmada, alguém pensa e atua na sua presença e comporta-se em conformidade.

No entanto, e apenas parcialmente, os diagramas de poder panótico e sinóptico tornam inteligível o exercício de poder na governação através do feedback. Viabilizados por novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os palcos públicos ou os quadros de referência construídos tornaram-se um cenário permanente da atualidade. Funcionam de tal forma que acabam por ser o lugar e o tempo para que cada um e todos se tornem observados e, mais especificamente, se tornem reais. Quando o Ministro da Educação flamengo (Vandenbroucke, 2004) defende a construção de um ambiente rico em informações para o governo flamengo e para as escolas, baseia-se exatamente na construção de um palco baseado em dados, onde a visibilidade para os outros é a condição para se tornar visível para si próprio como governo ou escola. Ao olhar para si mesmo como estando a atuar num ambiente encenado, a principal preocupação é uma espécie de "verificação de realidade" permanente, isto é, monitorizando o equilíbrio entre a forma como alguém é visto e como esse alguém se vê. O que toma forma como correlação da monitorização permanente é um tipo de "eu baseado em dados" (Simon, 2005); o eu torna-se uma coleção de indicadores múltiplos (de desempenho) e fluxos de dados que podem ser monitorizados. Por outras palavras, o desempenho não se refere apenas a alguma qualidade exemplar medida e encenada, mas torna-se um modo de vida e, portanto, um instrumento a ser notado ou a ser visto; ser, é ser visto e notado, e, portanto, é executar.

Enquanto as regras solicitam a submissão e as normas invocam disciplina, o desempenho requer monitorização. Wiener (1950/1989, pp.30 e 24) formula-o de forma muito precisa, quando argumenta que o feedback trata da "propriedade de ser capaz de ajustar a conduta futura através do desempenho passado" e que exige agências que "desempenham a função de narrador ou monitor - isto é, de instrumentos que indicam um desempenho." Não é a inspeção aleatória ou uma configuração de exemplo regular, mas sim um feedback permanente, baseado em dados, que permite que, por exemplo, a escola automonitorizada e os Estados-Membros atuem.

Uma prática que articula essa lógica é o "relatório de feedback da escola" oferecido pelo Centro de Feedback Escolar sob pagamento às escolas flamengas com informações sobre o "valor agregado" da escola (como a diferença entre os "meios factuais" e os "meios esperados").⁴ Este "feedback rápido e automatizado" é produzido pela escola através da provisão de pontuações de teste (e outras informações contextuais) e comparações com grupos de referência de escolas semelhantes (e registos de pontuação de testes anteriores). O que toma forma é uma "escola baseada em dados", e a vida escolar flamenga torna-se real como desempenho encenado e sujeito a monitorização. Outra prática é o "Education and Training Monitor", o acompanhamento dos relatórios de progresso da UE, mas agora baseado num Quadro de Avaliação Conjunta e publicado anualmente para monitorização do progresso nos objetivos e referenciais de Educação e Formação 2020 (European Commission, 2012). Uma vez que não vem instalar um fluxo de feedback permanente, esta nova prática inclui elementos do diagrama sinóptico, mas ultrapassa-o, pois permite que os Estados-Membros se tornem reais numa etapa de referência comum e em relação a indicadores e feedback comuns. O modo de sujeição não consiste em disciplinar-se em virtude de normas ou submeter-se a certas regras, mas sim na monitorização em função do desempenho (ver Figura 3).

⁴ Para informações mais detalhadas: <http://www.schoolfeedback.be/>

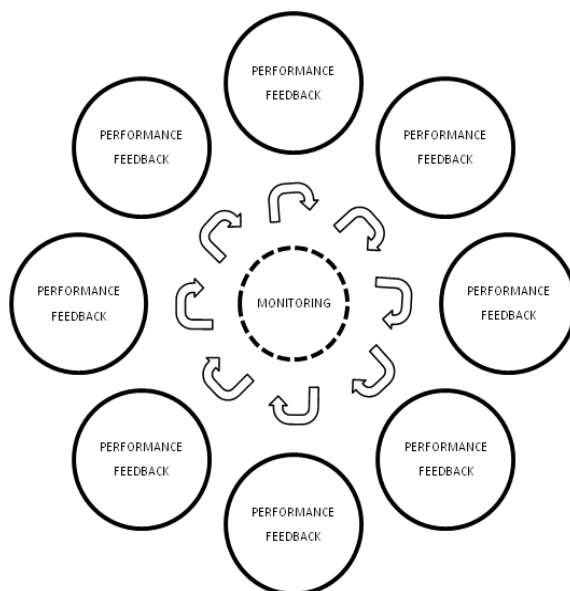


Figura 3. Diagrama de feedback de 360°: performance - desempenho (instrumento), monitoring - monitorização (modo de sujeição), feedback (técnica)

O diagrama do poder de hoje não é o sinóptico nem o panótico. Encontra-se, sim, na técnica de feedback de 360°. Enquanto ferramenta de gestão, o feedback de 360° coloca o funcionário no meio de um círculo de feedback composto por todos os atores relevantes no ambiente do mesmo: gerentes, subordinados, amigos, família, clientes... A situação ideal é quando a autoavaliação do funcionário coincide com a forma como todos os outros avaliam o seu desempenho. Promove uma espécie de autogovernança que inclui uma encenação no centro e onde se submete permanentemente, voluntariamente e abertamente ao olhar dos outros - e, de facto, instala uma dinâmica na qual o próprio olhar e o de outros se fundem.

O diagrama de feedback de 360° comporta elementos tanto do sinóptico como do panótico, mas a sua lógica de operação é diferente. Não se trata da impressão de vigilância contínua, mas de uma monitorização real e permanente; não se trata de ver exemplos ou exceções na arena, mas sim de encenar ou posicionar-se no meio do círculo para ser visto e receber feedback sobre o desempenho observado. O que está instalado é um olhar permanente e múltiplo enquanto se encena a si próprio no meio da arena e transforma a vida ou a organização numa performance que precisa de um público para se tornar real. Os aplausos, conforme observou Wiener (1959/1989), são a primeira forma básica de feedback. A lógica inerente ao "poder do feedback", ou seja, o momento em que o feedback realmente se transforma num mecanismo de poder e o círculo se fecha, é quando o aplauso, por assim dizer,

decide quem, o quê, e em quem se quer tornar o indivíduo (enquanto país, escola, professor, aluno...). E isso significa que não se sabe mais o que fazer, ou como se comportar, sem feedback. Sem feedback e monitorização, o indivíduo está perdido - o que significa que o feedback realmente funciona como um sistema de posicionamento global. Dentro deste diagrama de feedback, há uma coisa mais ameaçadora do que um feedback baixo ou negativo: não ser visto, nem ser capaz de se classificar, e não ter sucesso em ver reconhecido o que o indivíduo faz enquanto performance.

Conclusão

O artigo tentou esclarecer que a governança na educação, hoje em dia, não se limita apenas a vigilância ou regulamentação e legislação, mas também à organização de ciclos de feedback e dispositivos de monitorização relacionados. O modo principal de governança já não assenta numa orientação baseada em pontos de referência estáveis e institucionalizados, mas sim sobre um posicionamento permanente no espaço e com base em níveis de desempenho flexíveis; já não assenta, principalmente ou apenas, sobre uma conceção de tempo linear e histórico, mas numa conceção de tempo instantâneo e oportunidades disponíveis aqui e agora. Dado que o poder está envolvido no regime governamental de desempenho e feedback, isto não é necessariamente mau. Mas é, sem dúvida, potencialmente perigoso (Foucault, 1984, p. 386). É especialmente perigoso porque a mensagem torna-se, realmente, em: "represente, ou então..." (McKenzie, 2001; Lyotard, 1979), e porque se torna muito difícil para nós, na forma como refletimos sobre nós mesmos e sobre a educação, não fazer parte disso. Por outras palavras, os mecanismos tornam-se poderosos quando o feedback sobre o desempenho se transforma numa ferramenta de navegação indispensável. Esta tentativa de identificar o tipo de poder em jogo pode ser considerada como um modesto contra-ataque ou uma tentativa de "aumentar a contestabilidade" (Rose, 1999) do regime que procura governar-nos. Esse tipo de análise crítica é suficiente? Em consonância com Latour (2005), esta análise pode ser considerada, talvez, como um gesto crítico que incluía um movimento de "tornar as coisas públicas": Uma tentativa de transformar a nossa relação com a educação, cada vez mais autoexplicativa em termos de desempenho e feedback, novamente num foco de preocupação e reunir as pessoas enquanto público em torno desta questão. Por esse motivo, este estudo não tenta estabelecer imediatamente novas regras, padrões ou organizar um feedback diferente. Mas isso não é por causa de uma modéstia intelectual deslocada ou de uma chamada posição relativista pós-moderna. É porque a tentativa de combinar uma análise crítica com (novos) modos de sujeição - semelhante a um panótico, sinóptico ou feedback de 360° - se fecha novamente. A crítica enquanto gesto público, em vez disso, visa tornar as coisas públicas, isto é,

intercalar os círculos de poder e transformar a situação da governação em educação numa questão de interesse público, novamente.

Bibliografia

- Agamben, G. (1997). *Homo Sacer. Le pouvoir souverain et la vie nue*. Paris: Seuil.
- Arrowsmith, J., Sisson, K., & Marginson, P. (2004). What can 'benchmarking' offer the open method of co-ordination?. *Journal of European public policy*, 11(2), 311-328.
- Barry, A. (1994). 'Harmonization and the art of European government'. In C. Rootes & H. Davis (eds.) *Social change and political transformation*. London: UCL Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Brandenburger, A., & Nalebuff, J. (1996). *Co-opetition*. New York: Doubleday.
- Bröckling, U. (2006). 'Und...wie war ich? Über feedback', *Mittelweg*, 36(2), 26-43.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc bay. In J. Law (Ed.) *Power, action and belief: A new sociology of knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Commission of the European Communities (2006). *Progress towards Lisbon objectives in education and training (report based on indicators and benchmarks, report 2006)*. Commission Staff Working Document, Brussels, 15 May 2006 (SEC (2006) 639).
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council: On the concrete future objectives of education and training systems*. Brussels, 14 February 2001.
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf]
- Council of the European Union (2003). *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*, Brussels, 7 May 2003.
[<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/2003/benchmark.pdf>]

- Council of the European Union (2005). Council conclusion of 23 May 2005 on new indicators in education and training, *Official Journal of the European Union*, C141, 7-8. [http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_141/c_14120050610en00070008.pdf]
- Court of Audit (2011). Abstract of the report 'Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie' [Monitoring of the quality of education by the inspectorate]. Retirado de: <https://www.rekenhof.be/NL/Publicaties/Fiche.html?id=34994792-c9c2-4a08-b03f-52190aedd19f>
- Desjardins, R., Garrouste-Norelins, C. , & Mendes, S. (2004). *Benchmarking education and training systems in Europe: An international comparative study*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- European Commission (2012). *Education and Training Monitor 2012*, Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Desrosières, A. (2002). *The politics of large numbers: A history of statistical reasoning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1982). Le sujet et le pouvoir. In D. Defert, F. Ewald, & J. Lagrange (eds.) *Dits et écrits IV 1980-1988*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1977/1989). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard/Le seuil.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by Northwest: Quality assurance and evaluation processes in European education, *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.
- Haahr, J. (2004). Open co-ordination as advanced liberal government, *Journal of European Public Policy*, 11(2), 209-230.
- Larner, W., & Le Heron, R. (2004). Global benchmarking: Participating 'at a distance' in the globalizing economy. In W. Larner & W. Walters (eds.) *Global governmentality: Governing international spaces*. London: Routledge.

- Latour, B. (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). From Realpolitik to Dingpolitik or How to Make Things Public. In B. Latour & P. Wiebel (eds.) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Karlsruhe and Cambridge: ZKM and MIT Press.
- Leterme, Y. (2006). *Toespraak van Minister-President Yves Leterme at reception of VOKA-Chambers of Commerce and Industry*, 24 January 2006. [http://www.voka.be/files/bestanden/2006-01-24_YL_nieuwjaar.pdf]
- Lisbon European Council (2000). *Presidency conclusions*. Lisbon 23-24 March 2006. [http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm]
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003) *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs [Global Immunity: A small cartography of the European space for education]*. Leuven: Acco.
- Mathiessen, T. (1997). The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon' revisited. *Theoretical criminology*, 1(2), 215-234.
- McKenzie, J. (2001). *Perform or else: From discipline to performance*. London: Routledge.
- Nóvoa, A., & Yariv-Marshall, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative education* 39(4), 423-438.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation, *Journal of Education Policy*, 24(2): 149-162.
- Rose, N. (1991). Governing by Numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16(7), 673-692.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional, *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 687-704.

- Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004-2009: Onderwijs en vorming : vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vandenbroucke, F. (2005). *Toespraak : Studiedag PISA2003 en TIMMS2003, grade 8, 13 mei 2005, aud. Hadewych*,
[<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/050513-studiedag.htm>]
- Vandenbroucke, F. (2006). *Demand, parental choice and school autonomy. The Flemish case and beyond*, Paper presented at International OECD-seminar, 16 Mai 2006.
- Vinson, K., & Ross, E. (2001, April). *Education and the new disciplinarity: Surveillance, spectacle, and the case of SBER*, paper presented at a roundtable discussion during the annual meeting of the American Educational Research Association, Foucault and Education SIG), Seattle, WA.
- Wiener, N. (1950/1959). *The human use of human beings*. London: Free Association Books.
- Yeatman, A. (1993). Corporate Management and the Shift from the Welfare to the Competition state, *Discourse*, 13(2), 3-9.