



A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político

Gary L. Anderson

RESUMO - A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. Uma indústria da reforma escolar tem se desenvolvido nos Estados Unidos, desde a publicação do relatório encomendado, *A Nation at Risk*, de 1983. Esse movimento pela reforma escolar foi impulsionado pela teoria do capital humano, pela influência do *lobby* empresarial, pelo apoio bipartidário dos testes de responsabilização por meio da introdução de uma avaliação padronizada e por grandes fundações filantrópicas como as de Bill Gates, Sam Walton e Eli Broad. Esse capítulo defende que o estudo minucioso de que necessitamos exige novas teorias de poder e das relações políticas. Enquanto os atores políticos tradicionais foram cruciais na promoção da legislação a respeito das reformas educacionais, novos e bem-financiados atores políticos promoveram essas reformas por meio da criação daquilo que Edelman (1988) chamou de espetáculo político, resultando em uma cultura de performatividade (Lyotard, 1984) e na privatização de grandes setores da escolarização pública.

Palavras-chave: **Reforma escolar. Espetáculo político. Privatização.**

ABSTRACT - School Reform as Performance and Political Spectacle. A school reform industry has developed in the U.S. dating back to the 1983 commissioned report *A Nation at Risk*. This school reform movement was driven by human capital theory, the influence of the Business lobby, bipartisan support of high stakes accountability through standardized testing, and venture philanthropists like Bill Gates, Sam Walton, and Eli Broad. This article argues that a thorough understanding of this movement requires new theories of power and politics. While traditional political actors were instrumental in promoting school reform legislation, new well-funded political actors promoted it through the creation of what Edelman (1988) called political spectacle resulting in a culture of performativity (Lyotard, 1984) and the privatization of major sectors of public schooling.

Keywords: **School reform. Political spectacle. Privatization.**

Se os homens (sic) definem situações como reais, são reais em suas consequências.

W.I. Thomas e D.S. Thomas, 1928

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes.

Karl Marx e Frederick Engels, 1846

Há muito tempo as ciências políticas estão cientes da dimensão simbólica da política; porém, em uma época de mídia de massa, este reconhecimento tem crescido em poder explicativo. Esta maior atenção a uma política do simbolismo levou a uma ênfase sobre a política como performance pública e espetáculos públicos, os quais são cada vez mais encarados como estratégias políticas dominantes usadas por elites para construir consensos políticos em torno de *ideias dominantes*. Esta compreensão social construtivista da política modifica nosso modo de pensar sobre os constructos sociais tradicionais. A teoria da liderança se desviou do estudo dos traços de liderança para como os líderes se engajam no *sentido da gestão* (Anderson, 1990); cada vez mais o consenso político é encarado como *consentimento fabricado* (Herman; Chomsky, 2002); e o relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), conforme alguns, assinalou uma *crise fabricada* (Berliner; Biddle, 1995). Com base no artigo de Edelman (1988) sobre espetáculo político e teorias pós-estruturalistas de poder, este capítulo tentará entender o movimento da reforma escolar nos EUA como um espetáculo político que é realizado no interesse de grupos específicos buscando legitimidade política.

Em suas manifestações mais extremas, a performance como espetáculo político é construída com a explícita intenção de iludir. Antes da entrada dos EUA na primeira Guerra do Golfo, em 1991, uma menina de 15 anos de idade, do Kuwait, chamada Nayirah, depôs em lágrimas perante o congresso, com as câmeras dos noticiários gravando, afirmando que tinha testemunhado soldados iraquianos roubarem bebês de incubadoras em um hospital da cidade do Kuwait. Posteriormente foi revelado que a menina era filha de um diplomata kuwaitiano em Washington e que o governo americano tinha contratado a empresa de relações públicas *Hill and Knowlton* para encenar o testemunho no congresso (Kelly, 2002; MacArthur e Bagdikian, 1993). Esta difamação dos iraquianos assinalou a construção de um novo inimigo e foi uma virada no apoio do público americano à guerra.

O espetáculo da reforma escolar atual talvez seja menos dramático, mas apenas levemente menos dissimulado. Rod Paige, Secretário da Educação dos Estados Unidos que foi trazido a Washington por George Bush, foi superintendente do Distrito Escolar Independente de Houston entre 1994 e 2001. Este distrito era considerado como uma joia na coroa do *milagre texano* em círculos da reforma escolar e em 2002 ganhou um prêmio de 1 milhão de dólares da fundação Broad de Los Angeles como o melhor distrito escolar urbano no país. No ano letivo de 2000-2001, as escolas de Houston relataram que somente 1,5 por cento de seus estudantes tinham evadido. Posteriormente, um artigo de primeira página do *New York Times* de 11 de julho de 2003

relatou que “os resultados de uma auditoria estadual descobriram que metade dos 5.500 estudantes que abandonaram suas escolas no ano escolar de 2000-2001 deveria ter sido declarada como abandono escolar, mas não o foi” (Schemo, 2003, p.1). A auditoria recomendou diminuir a classificação de 14 das 16 escolas auditadas de melhor para pior.

Embora esta *performance* de sucesso tenha sido posteriormente revelada, o dano já tinha sido feito. Rod Paige e George W. Bush levaram o *milagre* do Texas para Washington e no fim tornou-se reconhecido. Histórias recentes isoladas possuem vida curta nas prateleiras e são substituídas por algum espetáculo novo. Quando uma história é desmascarada, o efeito já foi alcançado. Ainda mais, a mídia é somente um elemento entre os diversos utilizados para construir performances como espetáculo político (Edelman, 1988). Portanto, é imperativo que os educadores se alfabetizem em como as performances são construídas e sustentadas. No caso da reforma escolar, isto envolve uma compreensão de como o atual espetáculo da responsabilização leva a culturas de performance que desqualificam, despolitizam e distraem tanto os profissionais da educação quanto os cidadãos a quem servem. As principais preocupações deste capítulo são no interesse de quem o atual espetáculo da reforma curricular é realizado e como este é criado e sustentado ao longo do tempo.

Primeiro, discutirei a questão de por que a reforma escolar tornou-se tão persistente nas duas últimas décadas a ponto de ter de ser transformada em um acessório permanente da paisagem educacional. Em outras palavras, por que este espetáculo da reforma escolar está sendo realizado, quem é seu público-alvo e quem se beneficia desta performance? A seguir, apresentarei uma discussão sobre a estratégia da reforma escolar, inspirado em corporações. Em nível de macropolítica, esta estratégia promove responsabilização de alto impacto por meio de padronização e testagem, substituindo conselhos escolares por controle do governo municipal, abertura de mercados e competição e causando rupturas em sindicatos de professores. Em nível local, a estratégia promove uma autonomia escolar limitada com mecanismos participativos baseados em tomadas de decisão limitadas e políticas de escolha escolar embasadas em princípios do mercado (Anderson, 2001). Embasado em teorias pós-estruturalistas do poder, discutirei a seguir como este espetáculo é sustentado por meio de formas de poder disciplinar e performativo. Finalmente, discutirei como as políticas de responsabilização e escolhas neoliberais e do pós-bem-estar social criam uma cultura performativa despolitizada em escolas e distritos escolares, ao mesmo tempo em que oferecem alguns recursos discursivos que podem ser apropriados e transformados em uma reforma mais autêntica.

Por que o Espetáculo da Reforma Escolar?

Os debates sobre como melhorar as escolas têm grassado por décadas. Mais recentemente, contudo, a reforma escolar institucionalizou-se em secreta-

rias estaduais de educação e distritos escolares nos EUA todo e assumiu até mesmo uma configuração global, na medida em que reformas similares estão acontecendo em países do mundo todo. Nos EUA, a reforma escolar sustenta uma indústria massiva e lucrativa de consultores e avaliadores profissionais, editoras de textos e exames, escolas com fins lucrativos ou *Educational Management Organizations* (EMOs) e *vendedores* de tudo, desde serviços de lancheria até contratos de exclusividade com Coca-Cola e Pepsi (Burch, 2009). Parece ser tomado como certo por quase todo mundo que a *mudança* é boa e que a *reforma* é necessária. O novo senso comum nacional é que as escolas públicas são medíocres, inseguras e não confiáveis. De fato, avisos horrorosos de que nosso sistema educacional está em crise e colocando nossa nação sob risco têm ecoado desde a publicação, em 1983, de *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983). Ainda não está claro quem tem promovido a agitação em favor de uma mudança e uma reforma educacional tão arrebatadora nem quem seriam seus beneficiários finais.

Os professores não têm clamado por mudança. De fato, professores veteranos se tornaram hostis em relação aos especialistas em reforma que caem de paraquedas e então desaparecem. Os professores viram reformas demais chegarem e irem, seguindo as novidades sempre baseadas em pesquisas do momento. Realmente, muitos professores experientes desconfiam das reformas atuais que reduzem sua autonomia profissional e atacam seus sindicatos. No roteiro atual da reforma escolar, professores e administradores são escalados como parte do *sistema educacional* e retratados como vilões.

E quanto aos pais? Os pais, em pesquisa após pesquisa, dizem que estão relativamente satisfeitos com a escola de seus filhos, embora pareçam menos seguros a respeito de outras escolas. Outros membros da comunidade – particularmente proprietários de residências aposentados – podem rejeitar a cobrança de impostos e de apólices mais como um protesto contra altos impostos do que contra as escolas em si. Então, embora professores, pais e comunidades possam ter queixas específicas e justificadas contra suas escolas, como em relação a qualquer outra grande organização burocrática, a atual quase obsessão com a reforma escolar não é resultado de uma insurreição entre estes grupos. Então de onde vem o ímpeto por uma reforma escolar massiva?

Qualquer um que tenha passado um tempo nos tipos de escolas urbanas descritas por Kozol (1992) em *Savage Inequalities* sabe que os pais que vivem em comunidades urbanas de baixa renda não estão felizes com suas escolas. Estas escolas sofrem de financiamento insuficiente, excesso de professores inexperientes ou não credenciados, baixas expectativas em relação aos estudantes, racismo institucionalizado e negligência em geral. Com certeza existem suficientes escolas como estas para representar uma crise em nosso sistema educacional, e Berliner e Biddle (1995) discutem convincentemente que aqui é onde reside a real crise da educação americana. Entretanto, apesar da retórica oficial de *Leave no child behind*, o eleitorado votante dos Estados Unidos não tem sido compreensivo com aqueles que os deixaram para trás em bairros em-

pobrecidos. Lasch (1995) se refere ao abandono dos pobres na América e suas implicações para uma sociedade democrática como “a revolta das elites” Delpit (1995) se refere às crianças que perderam direitos em escolas como “os filhos dos outros”. A pobreza é encarada, talvez como nunca antes, como resultado de uma falta de iniciativa, uma dependência da seguridade, más escolhas, promiscuidade levando à gravidez, violência de gangues e drogadição. E isto continua verdadeiro apesar do fato de 70 por cento dos pobres serem *trabalhadores pobres*, com empregos em tempo integral pagando tão mal que, em áreas urbanas com aluguéis altos, frequentemente são sem-teto (Ehrenrich, 2000). Embora esta visão possa parecer excessivamente hostil para alguns, é difícil imaginar que os americanos pobres, que são desproporcionalmente não brancos e altamente não organizados, em aliança com uma classe média apoiadora, tenham conseguido promover uma pauta de reforma escolar massiva. Então de onde veio esta pauta de reforma orientada por uma crise e como ficou impregnada pelo *status* do senso comum?

Michael Apple (1996) identificou quatro grupos superpostos que conseguiram mudar o discurso americano para a direita política a partir do fim da década de 1970: (1) neoliberais inspirados pela ideologia do mercado livre de Milton Friedman; (2) conservadores econômicos e culturais que promovem um retorno a altos padrões, disciplina e responsabilidade pessoal; (3) um grupo de *populistas autoritários* da direita religiosa que apoia a oração nas escolas, os valores familiares conservadores e desconfiam do *grande governo*; e (4) profissionais de classe média “cujo próprio interesse e avanço profissional dependem do uso expandido de responsabilização, eficiência e procedimentos de gestão que são seu próprio capital cultural” (p. 6). Por intermédio de *think tanks*¹, associações comerciais (como a Câmara Nacional de Comércio), televisão a cabo, emissoras de rádio, mega igrejas evangélicas, a indústria da educação com fins lucrativos e o apoio de filantropos ousados, todos os quatro grupos puseram mãos à obra na construção de um espetáculo político que culpou as escolas públicas como responsáveis por todos os males do país, inclusive os crescentes níveis de pobreza e desigualdade.

Construindo o Espetáculo Político

Em *Constructing the Political Spectacle*, Edelman (1988) discute os elementos que integram a construção da política como uma performance com alguns elementos ocorrendo abertamente e outros nos bastidores. Embora Edelman frequentemente seja ambíguo acerca da medida em que o espetáculo político é orquestrado por aqueles com interesses materiais e ideológicos específicos, sua análise dos elementos que integram a construção do espetáculo político é útil para uma crítica dos atuais esforços de reforma escolar. Smith, Miller-Kahn, Heinecke & Jarvis (2004) e Miller-Kahn e Smith (2001) demonstra-

ram como o espetáculo político é construído no interior dos contextos políticos locais. Neste capítulo, estou interessado em como estes contextos políticos locais fazem parte de um espetáculo político em nível macro. Edelman argumenta que a compreensão dos seguintes elementos é fundamental para uma análise da formação política social atual:

1. *A importância da linguagem e do discurso.* Talvez mais do que qualquer outro cientista político, Edelman (1978) se concentrou na relação entre linguagem e política e no que denominou “estruturação linguística de problemas sociais” (p. 26). Apresenta uma metodologia para estudar política embasada na noção de “como o problema é nomeado envolve cenários alternativos, cada um com seus próprios fatos, julgamento de valores e emoções” (p. 29).

2. *A definição de eventos como crises.* “Uma crise, como todos os fatos jornalísticos, é uma criação da linguagem usada para representá-la; o aparecimento de uma crise é um ato político, não um reconhecimento de um fato ou uma situação rara” (p. 31). As crises, de acordo com Edelman, “tipicamente racionalizam políticas que são especialmente prejudiciais para aqueles que já estão em desvantagem”.

3. *Uma tendência de cobrir interesses políticos com um discurso de análise política racional.* Uma crise, com frequência, é um apelo aos discursos científicos, racionais, neutros. Por exemplo, se ganha vantagem política não por meio de retórica política, mas sim por meio de *think tanks* financiados privadamente e ideologicamente orientados que patrocinam e disseminam pesquisas *objetivas*.

4. *A evocação linguística de inimigos e o deslocamento de alvos.* Aqueles com o poder de manipular o sentido podem culpar os radicais com estabilidade, o estado de bem-estar, a promoção social, os métodos progressistas de ensino, os sindicatos de professores, etc. como os vilões da reforma educacional. Todos deslocam a atenção de outros possíveis atores e eventos. Limitar a exigência de responsabilização às escolas também desloca outros alvos que escapam à atenção (por exemplo, as corporações, os gastos militares etc.).

5. *O Público como espectador político.* A participação democrática está limitada a rituais reativos, como votar ou participar de uma pesquisa eleitoral: “(...) Um voto individual está mais próximo de uma forma de autoexpressão e de legitimação do que de influência (...)” (p. 97).

6. *A Mídia como mediadora do espetáculo político.* Edelman atribuiu aos noticiários e a outras formas de mídia um lugar central na construção do espetáculo político. O livro *A Society of the Spectacle*, de Debord (1994), explorou a influência da mídia sobre a vida social em geral.

Todos os elementos da descrição de Edelman sobre a construção de um espetáculo político estão presentes nos esforços atuais de reforma escolar nos EUA. Embora eu elabore estes elementos em maiores detalhes a seguir, alguns exemplos devem ser suficientes para ilustrar algumas das maneiras pelas quais o espetáculo da atual reforma escolar está sendo construído mediante: 1) a construção de uma crise pela definição da nação como economicamente *sob risco*; 2)

o uso da linguagem para criar heróis e vilões, por exemplo, elevando o *empreendedor* e a *escolha* acima do *sistema educacional*. Muitas vezes as metáforas se destacam em debates públicos, como quando usamos expressões como *cliente* ou *consumidor* de educação como uma mercadoria, em vez de encarar o sistema educacional como algo formando cidadãos em uma sociedade democrática; 3) a promoção de ideologia neoliberal como *pesquisa objetiva* produzida por *think tanks* da direita; 4) a tendência da mídia de usar acriticamente esta *pesquisa* em suas reportagens sobre educação; 5) e, finalmente, o movimento para substituir a participação política genuína por escolha em um mercado educacional, reduzindo o público a espectadores da política em vez de participantes.

A Pauta Neoliberal e a Reforma Escolar

Duas narrativas fundamentais procuram explicar as origens do movimento da reforma escolar. Uma é a narrativa neoliberal/neoconservadora oficial, construída por meio de relatórios autorizados, *think tanks* conservadores e mídia corporativa. Esta narrativa, delineada a seguir, enxerga as escolas públicas como estando em crise devido ao seu fracasso em produzir capital humano de alta qualidade para as corporações americanas. A outra narrativa enxerga a crise real como um sistema que reflete e reproduz as selvagens iniquidades de nossa sociedade (Harvey, 2005; Kozol, 1992). A primeira narrativa é a narrativa dominante dos dois partidos políticos principais, mas está cada vez mais se apropriando dos discursos da última para se promover, como na legislação bipartidária *Leave No Child Behind*.

A narrativa oficial – que é bem conhecida da maioria dos educadores – evoca uma série de eventos históricos que supostamente serviram como um despertar para nosso sistema educacional. De acordo com esta narrativa, a antiga União Soviética derrotou os EUA no espaço no fim da década de 1950 e os japoneses superaram a economia americana no começo da década de 1980. O sistema educacional americano era encarado como o principal culpado. O amplamente divulgado relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) evidenciou o suposto vínculo entre nosso bem-estar econômico como nação e o estado de nosso sistema educacional, definindo a teoria do capital humano como a norma definitiva para mensurar a reforma escolar. Isso foi seguido por comparações internacionais selecionadas que retrataram o sistema educacional americano como atrasado em relação a outros países. Embora a teoria do capital humano fosse uma justificativa útil para reformar as escolas americanas, nunca houve muitas evidências empíricas de que o vínculo entre a economia americana e nosso sistema educacional fosse muito forte. Se este suposto vínculo fosse levado a sério, os altos lucros corporativos e a produtividade dos trabalhadores da década de 1990 teriam sido atribuídos a um sistema educacional a ser invejado pelo mundo, não um que está em crise e requer importantes revisões. A

pesquisa desmascarando o vínculo economia-educação (Berliner; Biddle, 1995; Levin, 1998) coloca seriamente em questão as justificativas para reforma escolar com base na teoria do capital humano.

Nesta seção, apresentarei uma narrativa alternativa que explica melhor o atual espetáculo da reforma escolar como uma performance que combina políticas neoliberais com retórica da equidade. Argumentarei que as atuais iniciativas de reforma escolar podem ser mais bem entendidas como uma extensão da reestruturação econômica global que vem ocorrendo ao longo das três últimas décadas. Este espetáculo neoliberal emprega um complexo conjunto de estratégias de gestão e política – por exemplo, desacreditando e privatizando instituições públicas, subcontratando a prestação de serviços, introduzindo a avaliação de performance baseada em resultados, maior confiança em padrões e padronização e promovendo a noção de que o mercado é um árbitro superior dos valores e mecanismos sociais para a tomada de decisão democrática.

Minha referência a uma pauta ideológica corporativa e neoliberal poderia chocar alguns leitores como conspiratória demais. Entretanto, uma conspiração implica algum nível de sigilo e dissimulação. Ao contrário, a mercantilização e a privatização de escolas e da sociedade em geral são uma meta ideológica explícita da maioria dos neoliberais. O neoliberalismo está tão em voga em ambos os partidos políticos que existe pouca necessidade de dissimular. Milton Friedman (1962), talvez o economista neoliberal mais conhecido, expôs esta pauta neoliberal para a educação em seu livro *Capitalism and Freedom*. As Câmaras Locais de Comércio e as Mesas Redondas de Negócios ingressaram agressivamente no cenário da educação promovendo suas ideias de livre mercado. As páginas de *think tanks* conservadores na Internet, como a Fundação Heritage, proclamam abertamente as metas neoliberais, e diversos pesquisadores documentaram a crescente influência corporativa sobre os distritos escolares urbanos (Anderson, 2009; Bartlett, Frederick; Gulbrandsen, 2002; Mickelson, 1999).

Responsabilização Exige Performance

Muitos apontaram as aparentes contradições da reforma escolar como a devolução de poder por meio de uma maior tomada de decisão e escolha local acoplados com tendências de centralização relacionadas a testagem e padrões. Estas tendências respondem a uma lógica que busca maior controle sobre o sistema educacional – que Ball (1998) denomina de dirigindo à distância –, enquanto também busca maior legitimidade por intermédio de um discurso de participação democrática e empreendedorismo nas forças do mercado. Muitos defendem esta abordagem como um modelo de engenharia social sofisticada que exerce pressão de cima enquanto oferece flexibilidade limitada para responder às necessidades locais. Resulta, defendem eles, em um melhor alinhamento de *sistemas frouxamente acoplados* para que inovações de cima para baixo,

baseadas em pesquisa, possam ser implementadas com mais êxito. Professores e administradores sofrem mais do que uma pressão benigna, entretanto, já que um foco sobre a testagem e os currículos prontos limitam drasticamente sua autonomia profissional e, em muitos casos, reduzem quase literalmente o ensino a uma performance predeterminada. Como discutirei a seguir, não só o poder é exercido por meio desta combinação de pressão de cima para baixo e de limitada tomada de decisão local, como a constante necessidade de ser responsável pelos padrões e testagem da performance criou uma intensificação e uma distorção do trabalho de professores e administradores que ainda estão por serem totalmente documentadas.

Embora a maioria concorde que não existe nada de errado com a noção de que as instituições sociais deveriam ter responsabilidade com o público, os sistemas de responsabilização atuais, com sua combinação de pressões do mercado e padronização de currículo, avaliação e instrução, tornaram-se altamente controversos. Formas de engenharia social que utilizam padronização e modelos industriais fazem parte do “culto da eficiência” documentado por Callahan (1962), que transferia princípios dos negócios para a educação. Como foi manifestado no movimento de Gestão de Qualidade Total na década de 1980, com seu controle estatístico e abordagem em equipe, os esquemas atuais de gestão e responsabilização fazem parte de uma reciclagem corrente dos princípios de negócios neotayloristas aliviados pela teoria das relações sociais (ver Carey, 1995, para um relato de como o movimento das relações humanas emergiu como resposta ao conflito trabalho-gestão e a um movimento sindicalista revigorado na década de 1930). Tais reformas aparentam ser procedimentos racionais e científicos planejados para inspirar no público o tipo de confiança que este tem em cirurgiões e engenheiros. O que é novo na reforma atual é a maior intensificação dos sistemas de responsabilização com base na constante testagem e na combinação destas formas tradicionais de controle e legitimação social com novas, baseadas em princípios do mercado.

Um dos aspectos mais sarcásticos do recente ato *No Child Left Behind* (NCLB) é tornar as escolas o bode expiatório dos problemas de desigualdade que estão muito além de seu controle (Labaree, 2008). Como foi discutido anteriormente, o espetáculo político desloca alvos ao mudar a atenção de uma arena social para outra. Não é falha da escola pública que nas duas décadas passadas tenhamos visto maior desigualdade na distribuição de recursos do que em qualquer outra época de nossa história desde a década de 1920. Ainda assim, enquanto *A Nation at Risk* culpava as escolas por nossa suposta falta de competitividade internacional, agora o NCLB culpa as escolas por desigualdade social também. Como Tyack e Cuban (1995) apontaram, os reformadores da educação conspiraram durante a história recente para “culpar as escolas por não resolverem problemas fora de seu alcance. Mais importante, a tradição utópica da reforma social pela escolaridade muitas vezes desviou a atenção de reformas societárias mais caras, politicamente controversas e difíceis” (p. 3). O NCLB defende a redução das desigualdades educacionais, embora não consi-

ga problematizar as crescentes desigualdades sociais e econômicas. De acordo com Apple (2001), isso não surpreende, já que o Estado está desviando

(...) a culpa pelas desigualdades muito evidentes em acesso e renda que prometeu reduzir de si para escolas, pais e crianças individuais. Isto, é claro, também faz parte de um processo maior em que grupos econômicos dominantes desviam a culpa pelos efeitos massivos e desiguais de suas próprias decisões mal orientadas de si para o Estado. O Estado então encara uma crise de legitimidade muito real. Dado isto, não deveríamos nos surpreender nem um pouco que o Estado busque então exportar esta crise para fora de si mesmo (p. 416).

No contexto americano, a responsabilização ainda é grandemente exercitada por intermédio de regimes de testagem que estão conectados a avaliações externas e a diversas formas de humilhação pública. Em casos extremos, as escolas podem ser reconstituídas ou fechadas. No entanto, outro elemento da responsabilização que muitas vezes é visto como complementando regimes de testagem é a mercantilização do sistema educacional. A mercantilização assumiu um papel mais proeminente na Grã-Bretanha e está aumentando rapidamente no contexto norte-americano por meio de *charter schools*², *magnet schools*³, e, em menor medida, *vouchers*⁴.

Transferindo Princípios do Mercado para a Esfera Pública

Os muitos grupos que estavam engajados na construção de um espetáculo político que retratasse um sistema de escolas públicas em crise eram, em grande medida, os mesmos grupos que propuseram soluções. O modelo de reforma escolar acima descrito se baseia em engenharia social para conduzir o sistema escolar e se embasou fortemente no setor corporativo. Contudo, economistas mais conservadores viram nesta crise fabricada uma oportunidade para promover suas metas neoliberais, de livre mercado, ideológicas. Nos anos do pós-guerra, um grupo de economistas da Universidade de Chicago promoveu uma visão da natureza humana como *homo economicus*, baseados em suposições de individualidade, racionalidade e autointeresse. Milton Friedman, Gary Becker e George Stigler tinham preparado o terreno intelectual para o que Peters (2001) chama de forma “imperialista” de economia de livre mercado, na qual a economia neoclássica supostamente proporcionaria uma abordagem *unificada* ao estudo do comportamento humano. Esta abordagem deveria ser estendida a áreas que tradicionalmente são reservas das ciências políticas, da sociologia e das outras disciplinas das ciências sociais.

O mercado também é visto como um substituto para a política e a democracia. Chubb e Moe (1990) discutem em *Politics, Markets, and America's Schools* que

a causa mais básica de performance não efetiva entre as escolas públicas da nação é sua subordinação à autoridade pública... Os problemas mais fundamentais da escola estão enraizados nas instituições de controle democrático pelos quais são governadas (p. 267).

De acordo com defensores da mercantilização, a fragilidade da participação na forma de comitês escolares ou governança compartilhada em nível de escola é sua falta de efetividade inerente, tornando a escolha em um mercado quase perfeito preferível à voz em um ambiente politizado. O espetáculo político da reforma escolar baseada em princípios do mercado é profundamente antipolítico e leva à atrofia de habilidades e dispositivos para participação política (Boggs, 2000).

O ponto aqui não é defender o injusto sistema escolar público que temos, mas sim promover uma visão de escolas públicas em um setor forte e saudável que está sendo solapado por políticas pós-bem-estar social. Não existe nada errado *per se* em oferecer escolhas para crianças, tanto quanto não existe nada errado com o intercâmbio de mercadorias em um mercado. Contudo, como defende Deborah Meier (1995), “(...) devemos adaptar o conceito de escolha para um instrumento conscientemente equitativo para reestruturar a educação pública para que, ao longo do tempo, todos os pais possam ter os tipos de escolhas que os favorecidos têm agora, mas de maneiras que promovam objetivos públicos e não os enfraqueçam” (p. 99). O atual espetáculo da reforma escolar, embora clame pela melhoria da educação de todas as crianças, muito frequentemente parece enfraquecer estes mesmos objetivos.

Controle por Meio de Autorregulação e uma Cultura Escolar Performativa

O espetáculo político é uma performance macropolítica que prepara um novo terreno ideológico mais favorável a uma pauta política em particular. Cria uma crise, desloca alvos, evoca inimigos, renomeia problemas, finge neutralidade e reduz cidadãos a espectadores passivos. O atual espetáculo da reforma escolar pavimenta o caminho para a concepção de um sistema escolar que sirva a interesses e resultados corporativos em maior mercantilização – e, no fim, à privatização – do setor público. O sistema de responsabilização de cima para baixo promovido pela atual legislação da reforma escolar é complementado em nível micropolítico por uma série de práticas disciplinares que embasam novas formas de poder. Estas novas formas de poder estão vinculadas a outra noção neoliberal: a autogestão. Na seção seguinte, discutirei como novas práticas embasadas em vigilância e performatividade incentivam os alvos do poder a tramarem seu próprio desempoderamento.

A noção de elites corporativas promovendo um espetáculo político autointeressado nos leva de volta a debates sobre poder político das décadas de

1950 e 1960. A concepção pluralista de poder de Dahl (1961) como um choque de grupos de interesse foi concebida como uma crítica de visões de poder populares na época que Dahl sentiu como presa demais às “elites do poder” (Mills, 1956) e muito deficiente em rigor empírico. Dahl defendeu a operacionalização de uma definição de poder em que se pudesse observar e mensurar quem exercia o poder e em que medida em determinada situação. Desta maneira se poderia explicar por que certas decisões são tomadas e quem maneja o poder em cada caso (Dahl, 1961). Outros teóricos políticos apontaram que o poder é exercido não somente por meio de decisões tomadas em arenas formais de tomada de decisão, mas também por meio de esforços das elites para manter decisões fora destas arenas (Bachrach e Baratz, 1963). Seguindo esta visão, tendia-se a estudar como assuntos eram mantidos fora da agenda ou explicar a não ocorrência de algo que poderia ter ocorrido de outra maneira, por que alguma coisa aconteceu, por que algo se transforma em um não evento (Anderson, 1990).

Lukes (1974), defendendo uma terceira dimensão ao poder, afirmou que em ambos os casos o poder era exercido tanto para promover os interesses de alguém como para impedir que os interesses de outros prevalecessem, mas isto presumia que os atores sociais sempre sabem quais são seus interesses. Assim, de acordo com Lukes, a falha em agir pode ser uma recusa em atuar ou pode ser a inabilidade do ator em enxergar a necessidade de ação desde o começo. Lukes via tanto Dahl (1961) quanto Bachrach e Baratz (1963) atolados em um behaviorismo que enxergava as decisões e as não decisões como exemplos explícitos e observáveis de poder. Seguindo Gramsci, ele argumentou que o exercício de poder se estendia à determinação de nossos próprios “interesses” e “necessidades”. Conforme Lukes (1974), A pode exercer poder sobre B ao fazer com que ele (sic) faça o que não quer fazer, mas também exercita o poder sobre ele influenciando, formatando ou determinando suas próprias vontades. A ruptura de Lukes com as noções anteriores de poder behavioristas voltou a atenção para modos de controle mais discretos e cognitivos associados à problemática marxista da hegemonia e da “falsa consciência”.

Essas noções de poder mais sofisticadas, cognitivas ajudaram a explicar os resultados de conflito e luta política (ou sua falta) em uma Era pós-industrial, de informação, em que a manipulação da opinião pública tinha se tornado uma arte refinada. Foi no contexto deste debate que Edelman (1967, 1978) começou a desenvolver sua teoria de espetáculo político. No entanto, mesmo com esta visão de poder como controle cognitivo, ainda era possível criar “espaços” para contrapor o controle de informação e a hegemonia das relações públicas. Como veremos, as abordagens pós-estruturalistas – particularmente a visão de poder de Foucault – movem-se além tanto do reino comportamental quanto do cognitivo.

A concepção de poder de Foucault era ainda mais difundida e discreta do que a de Lukes. Indo além das formas cognitivas de controle, incluindo abordagens gramscianas que camuflam a ideologia como senso comum, ele propõe uma microfísica do poder que disciplina o corpo, a mente e a alma. A visão de poder de Foucault é ilustrada pelos desenhos do Panóptico de Jeremy Bentham datados

do século XIX, que consiste em uma torre cercada por uma estrutura circular contendo celas que são visíveis a partir da torre. Os ocupantes destas celas nunca sabem se alguém na torre está observando-os, mas como não conseguem enxergar o interior da torre, devem supor que estão sendo observados.

Tudo que é necessário então é colocar um supervisor em uma torre central e encerrar em cada cela um louco, um paciente, um condenado, um trabalhador ou um escolar... Daí o principal efeito do Panóptico: induzir no interno um estado de visibilidade consciente e permanente que garanta o funcionamento automático do poder (Foucault, 1979, p. 200-201).

Foucault desafia a noção de que o poder é uma coisa que é exercida e defende que está incrustado nas relações sociais. Na sociedade moderna o poder é exercitado por meio de relações institucionais que disciplinam nossas maneiras de pensar e agir por autorregulação. Isso é verdade para muitas reformas administrativas aparentemente progressistas.

Embora Barker (1993) tire seus exemplos de organizações industriais e não profissionais, escolas e universidades adotaram inovações corporativas, como a equipe. Barker defende que em instituições pós-burocráticas, o controle é cada vez mais exercido pela mudança “do *locus* de controle da gestão para os próprios trabalhadores, que colaboram para desenvolver os meios de seu próprio controle” (p. 411). Barker chama isso de “controle concertivo”, o qual, afirma, resulta na negociação de um novo conjunto de valores centrais consensuais entre membros organizacionais. Diferentemente do controle burocrático que atribui controle a supervisores que aplicam regras burocráticas, o controle concertivo por meio de equipes de autogestão ou conselhos locais delega a criação e a supervisão de regras e normas para membros organizacionais. Embora isso possa parecer um desenvolvimento positivo – e sob certas condições pode sê-lo –, também aumenta a intensidade de controle enquanto esconde suas fontes. Barker descreve um ambiente em que a pressão dos pares, a vigilância e mesmo a humilhação se tornam eventos diários. Conforme Barker,

O controle concertivo é muito mais sutil do que um supervisor dizendo a um grupo de trabalhadores o quê fazer. Em um sistema concertivo (...) os trabalhadores criam um sistema de controle baseado em valor e então se integram a ele por meio de sua forte identificação com o sistema (Barker, 1993, p. 434).

Essa forte identificação faz com que a criação e a aplicação de regras entre os trabalhadores pareçam um processo natural e se submetem voluntariamente ao seu próprio – e frequentemente rigoroso – sistema de controle.

Além do controle concertivo embasado na vigilância, duas outras formas de controle tornaram-se mais difundidas: o controle espetacular e o controle por meio da performatividade. O controle espetacular é largamente exercitado por meio da tecnologia e da mídia. Guy Debord, contemporâneo de Foucault, desenvolveu uma teoria de “poder espetacular” que publicou em *The Society of the*

Spectacle (original em francês de 1967; aqui uso a tradução para o inglês de 1994). Enquanto Foucault sentia que o poder do antigo espetáculo público (por exemplo, gladiadores, circos, templo) tinha sido ultrapassado pelo poder de vigilância do Panóptico, Debord argumentava que o poder espetacular não tinha retroagido, mas simplesmente se tornou mais sofisticado na Era pós-industrial da informação. Vinson (2002) discute que Debord, ao vincular as formas modernas de espetáculo à lógica da sociedade capitalista tardia, demonstra como a imagem mensurava todas as relações sociais. O espetáculo moderno por mídias variadas (por exemplo, televisão a cabo funcionando o dia todo; revistas em papel e eletrônicas; a Internet; conectividade sem fio; *net/webcams* bidirecionais; cursos *on line* etc.) exercita o controle “isolando e fragmentando, negando a história, distorcendo a realidade, alienando e monopolizando a comunicação (direção única, para seu proveito)” (Vinson, 2002, p.12). De acordo com Debord (1994), o espetáculo moderno era “o reino autocrático da economia de mercado que tinha acedido a uma soberania irresponsável e a totalidade de novas técnicas de governo que acompanhavam este reinado” (p.2). Tanto na teoria do espetáculo de Edelman quanto na de Debord, a concentração de mídia corporativa intensifica e estende em grande medida o poder espetacular.

Ball (2001) ainda sugere outra forma de controle, que defende que esteja suplementando – ou talvez substituindo – a noção de controle do Panóptico de Foucault com base na vigilância e na autorregulação, bem como o poder espetacular de Debord. Propõe um tipo de poder performativo que representa um novo modo de regulação, particularmente em nível organizacional. O poder, segundo Ball, é exercitado por uma demanda constante de performatividade:

(...) a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a elaboração de relatórios e a promoção de aprovações, inspeções, a revisão por pares (...) Não existe tanto, ou não somente, uma estrutura de vigilância, quanto um fluxo de performatividades tanto contínuas como movimentadas – que é espetacular. Não é a possível certeza de sempre estar sendo visto que é o problema, como no panóptico. É a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por diferentes agentes; o “resgate” de performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores cambiantes que faz de nós continuamente responsáveis e constantemente registrados (p. 211-212).

Esta nova cultura da performatividade é um dos elementos-chave na construção e na perpetuação do novo cidadão corporativo e o atual espetáculo da reforma escolar. Na próxima seção, enfocarei como uma cultura de performatividade evolui em escolas sob esquemas de responsabilização que se embasam em padrões e testagens de alto risco.

Criando uma Cultura de Performatividade

Ao longo da maior parte da história, a *performance* teve um sentido duplo – um concreto e outro simbólico. Alguém poderia realizar uma tarefa ou poderia

realizar um ritual. Assim, sempre houve algum jogo entre a noção de performance como alcance de um resultado e da performance como atuação (Stone, 1999).

Lyotard (1984) nos leva de volta à noção de performance com alcance de um resultado. A análise do que Lyotard chama de “performatividade” é crucial na compreensão da relação entre performatividade e o espetáculo político que a agenda corporativa construiu. Aqui, a performatividade se refere à performance como maximizando a eficiência, em vez de noções de performance mais tradicionais, como o desempenho de papéis. Conforme Lyotard, a performatividade tem a ver com a eficiência de um sistema social no qual a meta de conhecimento não é mais a verdade, a justiça ou qualquer outra narrativa iluminista, mas sim a eficiência do sistema. Citarei Lyotard (1984) longamente, já que está relacionado à educação:

A pergunta (aberta ou implícita) agora feita pelo estudante profissional, o Estado ou instituições de ensino superior não é mais “é verdadeiro?”, mas “Qual sua utilidade?” No contexto da mercantilização do conhecimento, mais frequentemente do que não esta pergunta equivale a “É vendável?” e, no contexto de crescimento do poder, “É eficiente?”. Ter competência em uma habilidade orientada por performance realmente parece vendável nas condições acima descritas e é eficiente por definição. O que não constitui mais a nota de avaliação é a competência como é definida por outros critérios de verdadeiro/falso, justo/injusto etc. – e, é claro, baixa performatividade em geral (p. 51).

O princípio de performatividade de Lyotard envolve a otimização da performance ao maximizar o que sai e minimizar o que entra. Assim, a educação baseada em resultados criou uma cultura de responsabilização, ou seja, critérios de performance, indicadores de performance, gestão de performance etc. Como aponta Ball (2001), uma cultura de responsabilização se transforma em uma cultura de performance. A necessidade de sermos constantemente responsabilizados aumenta nossa visibilidade e requer que alinhemos nossas performances com critérios externos de responsabilização. Ball chama esta exigência continuada de desempenhar para os outros de *fabricação* e discute que uma cultura de performatividade cria uma necessidade de fabricar performances.

Ironicamente, uma cultura de performance muitas vezes diminui a eficiência em vez de aumentá-la. Como pode atestar qualquer um que tenha se envolvido com a revisão externa de um programa, a geração de informação performática e performances rituais, como entrevistas e apresentação de comprovantes de desempenho escolar, desviam energia do ensino e da pesquisa, os objetivos centrais de escolas e universidades. Da mesma forma, uma cultura de testagem em escolas diminui em vez de aumentar a quantidade de aprendizagem autêntica (ou seja, não predefinida) que ocorre em sala de aula. De igual importância para Ball (2001) é o impacto que uma cultura de performance tem sobre a possibilidade de instituições autênticas e de um ser autêntico. A redução de pessoas a *bases de dados* e o constante esforço devotado à fabricação esvazia as instituições de práticas e relações autênticas. A gestão se torna

(...) onipresente, invisível, inescapável – parte de, incorporada a tudo que fazemos. Escolhemos e julgamos nossas ações e elas são julgadas pelos outros com base em suas contribuições à performance organizacional. E em tudo isto as demandas de performatividade encerram dramaticamente as possibilidades de “discursos metafísicos”, para relacionar a prática a princípios filosóficos como justiça social e equidade (Ball, 2001, p. 216).

Essas performances públicas constantes são semelhantes àquelas discutidas por Scott (1997), em que grupos subordinados devem fabricar performances na presença de grupos dominantes. Embora muitos amos de escravos e suas famílias possam ter acreditado que seus escravos domésticos realmente os amassem, podem não ter tido ciência da possibilidade de que os escravos se tornaram especialistas em performance pública a fim de sobreviver. Estas performances, no entanto, cobraram um preço psíquico e muitos membros de grupos subordinados pagaram com suas vidas quando não puderam mais sustentar a performance. Apesar de reconhecer que dificilmente os professores estão em situação comparável aos escravos, algo semelhante acontece com professores quando a fabricação invade sua cultura profissional. Estamos vendo um aumento em aposentadorias precoces e estresse relacionado ao trabalho entre professores e um sentimento comparável de tensão emocional entre estudantes, que também estão sujeitos a um regime de testagem que requer mais performatividade na sala de aula do que ensino e aprendizagem autênticos.

Considerações Finais

Embora interesses corporativos tenham exercido um importante papel na construção do espetáculo político, e embora os discursos e as políticas de reforma dominantes possam ser esmagadores, nunca são totais. Podem ser desafiados e até mesmo modificados. Protestos no mundo todo contra a Organização Mundial do Comércio, o colapso econômico da Argentina, o melhor exemplo da teoria econômica neoliberal e o mais recente colapso global do sistema financeiro são fendas evidentes na couraça da ideologia neoliberal.

Profissionais das escolas também estão protestando contra a cultura da performatividade orientada pela responsabilização que está dominando suas vidas profissionais. Embora a ameaça de descapacitação e despolitização seja real, os profissionais das escolas delinearam formas de *consentimento criativo* com um sistema de responsabilização que distorce o ensino e a aprendizagem autênticos. Seu compromisso criativo envolve o que Elliott (2002) denomina de “uma produção cética de performances auditáveis” (p. 202), como ensinar para o teste, manipular taxas de abandono escolar e recrutar estudantes de *baixa manutenção*.

Embora estes comportamentos claramente não sejam éticos, são previsíveis com base em evidências históricas. Welsh (1998) documenta paralelos entre as reformas de hoje e as reformas comerciais do século XIX e começo do século XX, quando “formas de eficiência impostas sobre o sistema escolar e de ensino superior eram motivadas por metas de corte de custos, um desejo de vocacionar o currículo e um desejo de impor um *ethos* de princípios de estilo de negócios sobre sistemas de educação financiados publicamente” (p. 157). Em sua análise do *British Revised Code*, de 1860, cuja peça central era “pagamento por resultados,” ele documenta a cultura performativa na época, que, como hoje, resultou em fabricação maciça. De acordo com Welsh,

(...) os professores “recheavam e quase assavam” seus alunos com itens de teste quando os professores sabiam que a visita do inspetor era iminente. Outros professores treinavam secretamente seus alunos para que, quando fossem questionados, levantassem sua mão direita se soubessem a resposta certa, mas a esquerda se não o soubessem, criando assim uma impressão mais favorável sobre o inspetor visitante (p. 161).

Como escolas e sistemas escolares existem em uma cultura de performance que não pode resultar em melhorias significativas, muito menos diminuir a velocidade do aumento de desigualdades de classe e raça, nosso contexto político nacional cada vez mais se modificou rumo a um espetáculo político. Este capítulo sugere que o espetáculo é orquestrado em defesa de interesses corporativamente orientados, neoliberais. A complexa dinâmica desta orquestração pode ser tudo, exceto transparente, linear ou autoevidente, contudo. É cheia de contradições, contratemplos, vitórias, manifestantes e discordâncias sobre aspectos-chave entre facções na comunidade de negócios. É precisamente por isso que o espetáculo político é necessário. Na medida em que a opinião pública pode ser manipulada e se fundir com o senso comum, as crescentes mercantilização, privatização e estratificação de sociedades em todo o globo continuarão ininterruptas. As elites e seus aliados ideológicos que ajudam a construir e sustentar o espetáculo político, no entanto, vivem com o conhecimento de que o espetáculo pode ser desconstruído, sendo seu patíbulo desmantelado tábuas por tábuas. Este é o longo projeto à frente de profissionais e estudiosos da educação críticos, e as teorias de espetáculo, performance e performatividade são importantes ferramentas nesta empreitada.

Recebido em março de 2010 e aprovado em abril de 2010.

Notas

1 N. de T.: instituições sem vínculo partidário nem governamental que produzem e difundem conhecimentos e estratégias relacionados a assuntos políticos, econômicos ou científicos.

- 2 N. de T.: alternativa entre escola pública e privada, possuindo autonomia e recebendo dinheiro público.
- 3 N. de T.: escola pública que aceita estudantes com determinados talentos cuja admissão é regulada por testes para ingresso.
- 4 N. de T.: subsídio oferecido pelo Estado às famílias para que paguem a escola em que desejam que seus filhos estudem.

Referências

- ANDERSON, G. L. **Advocacy Leadership**: Toward a post-reform agenda in education. New York: Routledge, 2009.
- ANDERSON, G. L. Hacia una participacion autentica: Deconstruyendo los discursos de las reformas paricipativas en educacion. In: NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros; ANDRADA, Myrian (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas**. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad, 2001.
- ANDERSON, G. L. Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. **Educational Administration Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 38-59, 1990.
- ANDERSON, G. L.; GRINBERG, J. Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. **Educational Administration Quarterly**, v. 34, n. 3, p. 329-353, 1998.
- APPLE, M. Comparing neo-liberal projects and inequality in education. **Comparative Education**, v. 37, n. 4, p. 409-423, 2001.
- BACHRACH, P.; BARATZ, M. Decisions and non decisions: An analytical framework. **American Political Science Review**, v. 56, n. 1, p. 947-952, 1963.
- BALL, S. J. Labour, learning, and the economy: A "policy sociology" perspective. **Cambridge Journal of Education**, v. 29, n. 2, p. 195-206, 1998.
- BALL, S. J. Performativites and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In: GLEASON, D.; HUSBANDS, C. (Org.) **The performing school**: Managing, teaching and learning in a performance culture. Londres: Routledge/Falmer, 2001. P. 210-226.
- BARKER, J. Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n.3, p. 408-437, 1993.
- BARTLETT, L.; FREDERICK, M.; GULBRANDSEN, T. The marketization of education: Public schools for private ends. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 5-29, 2002.
- BERLINER, D.; BIDDLE, B. **The manufactured crisis**: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.
- BOGGS, C. **The end of politics**: Corporate power and the decline of the public sphere. Nova York: The Guilford Press, 2000.
- BURCH, P. **Hidden Markets**: The New Education Privitivation. Nova York: Routledge, 2009.

- CALLAHAN, R. **Education and the cult of efficiency**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- CAREY, A. **Taking the risk out of democracy**: Corporate propaganda versus freedom and liberty. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1995.
- CHUBB, J.; MOE, T. **Politics, Markets, and America's schools**. Washington, D.C.: The Brookings Institute, 1990.
- DAHL, R. **Who governs?:** Democracy and power in an American city. New Haven, CT: Yale University Press, 1961.
- DEBORD, G. **The society of the spectacle**. New York: Zone Books, 1994.
- EDELMAN, M. **Constructing the political spectacle**. Chicago: the University of Chicago Press, 1988.
- EDELMAN, M. **Political language**: Words that succeed and policies that fail. New York: Academic Press, 1978.
- EDELMAN, M. **The symbolic uses of politics**. Urban, IL: The University of Illinois Press, 1967.
- ELLIOTT, J. Characteristics of performance cultures: Their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In: GLEASON, D.; HUSBANDS, C. (Org.) **The performing school**: Managing, teaching and learning in a performance culture. Londres: Routledge/Falmer, 2002. P. 192-209.
- EHRENREICH, B. **Nickel and Dimed**: On (not) getting by in America. Nova York: Metropolitan Books, 2001.
- FOUCAULT, M. **Discipline and punish**: The birth of the prison. Nova York: Vintage, 1979.
- FRIEDMAN, M. **Capitalism and freedom**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Nova York: Oxford University Press, 2005.
- HERMAN, E.; CHOMSKY, N. **Manufacturing Consent**. Nova York: Pantheon Books, 2002.
- KELLY, K. **What about the incubators?** Disponível em: www.emperors-clothes.com. Acesso em: 07 jul. 2010.
- KOZOL, J. **Savage inequalities**. Nova York: Harper, 1992.
- LABAREE, D. The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. **Educational Theory**, v.58, n. 4, p. 447-460, 2008.
- LASCH, C. **The revolt of the elites and the betrayal of democracy**. Nova York: W.W. Norton & Company, 1995.
- LEVIN, H. Educational performance standards and the economy. **Educational Researcher**, v. 27, n.4, p. 4-10, 1998.
- LUKES, S. **Power**: A radical view. Londres: Macmillan, 1974.
- LYOTARD, J. **The postmodern condition**: A report on knowledge (G. Bennington & B. Massouri, Trans.). Mineápolis: University of Minnesota Press, 1984.
- MACARTHUR, J.R.; BAGDIKIAN, B. **Second Front**: Censorship and propaganda in the Gulf War. Berkeley, University of California Press, 1993.

- MARX, K.; ENGELS, F. **The German Ideology**. Londres: Lawrence & Wishart, 1965.
- MEIER, D. **The power of their ideas: Lessons from a small school in Harlem**. Boston: Beacon Press, 1995.
- MICKELSON, R. International business machinations: A case study of corporate involvement in local educational reform. **Teachers College Record**, v. 100, n. 3, p. 476- 506, 1999.
- MILLER-KAHN, L.; SMITH, M. L. School choice policies in the political spectacle. **Education Policy Analysis Archives**, v.9, n. 50. Disponível em: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v9n50.html>. Acesso em: 07 jul. 2010.
- MILLS, C.W. **The power elite**. Oxford: Oxford University Press, 1956.
- NATIONAL Commission on Excellence in Education **A nation at risk**. Washington D.C.: Government Printing Office, 1983.
- PETERS, M. **Poststructuralism, Marxism, and Neoliberalism**. Boston: Rowman and Littlefield, 2001.
- SCOTT, J. C. **Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts**. New Haven, 1990.
- SCHEMO, D. Questions on data cloud luster of Houston schools. **The New York Times**, Nova York, p. 1, 1 jul. 2003.
- SMITH, M. L.; MILLER-KAHN, L.; HEINECKE, W.; JARVIS, P. **Political spectacle and the fate of American schools**. Nova York: Routledge Falmer, 2004.
- STARRATT, R. J. **The drama of leadership**. Londres: Falmer Press, 1993.
- STONE, L. Educational reform through an ethic of performativity: Introducing the special issue. **Studies in Philosophy and Education**, v.18, p. 299-307, 1999.
- THOMAS, W. I.; THOMAS, D. S. **The Child in America: Behavior Problems and Programs**. Nova York: Alfred A. Knopf, 1928.
- TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- VINSON, K. The end of the panopticon? Baudrillard & Debord – A Critique of Foucault’s disciplinarity. In: ROSS, W.; VINSON, K. (Org.). **Image and education: Teaching in the face of the new disciplinarity**. Nova York: Peter Lang, 2003.
- WELCH, A. The cult of efficiency in education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 157-175, 1998.

Gary L. Anderson é professor na área de Política e Liderança Educacional na Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development da New York University. Seu livro mais recente é *Advocacy Leadership: Toward a Post-Reform Agenda* (Editora Routledge).
E-mail: gary.anderson@nyu.edu

Tradução: Ananyr Porto Fajardo
Revisão da tradução: Luís Armando Gandin