

AS DISPUTAS PELA ESCOLA: GENEALOGIA DO DISCURSO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO E AS TÁTICAS DE RESISTÊNCIA DOCENTE

DIEGO LINO SILVA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

RESUMO: As disputas históricas em torno das concepções e das medidas sobre a educação compõem o pano de fundo temático do presente artigo. Mais especificamente, como as redes de discurso historicamente mobilizadas sobre a escola operavam enunciadas sobre os tentáculos semânticos do capitalismo para transformar a educação em algo quantificável, produtivo. Para tanto, voltamo-nos às ordens do discurso e, principalmente, às disputas semânticas da linguagem. Junto a Michel Foucault e Michel de Certeau, a educação é aqui compreendida e disputada a partir dos procedimentos de significação da realidade e compreensão de mundo. Nessa perspectiva, docentes rurais da Bahia de 1950 adotaram procedimentos compreendidos aqui como resistência tática, como alternativa possível de disputa em torno da educação e da escola, mediante micropolíticas de contestação a uma lógica meramente gerencial e quantificável.

PALAVRAS CHAVE: Educação; Tática; *Accountability*; Resistência.

INTRODUÇÃO

As ruas em que vejo crianças brincando – são cada vez mais raras – me falam em sua algazarra sobre a minha experiência como professor e historiador. Como educar? Como pensar o corpo de meninas e meninos a partir da escola, em geral um ambiente disciplinador e amansador dos corpos pulsantes?

[...]

A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar. Que se cruzem filosofias diversas, no sarapatel que une Bach e Pixinguinha, a semântica do *Grande Sertão* e a semântica da sassanha das folhas, Heráclito e Exu, Spinoza e Pastinha, a biblioteca e a birosca. Que se cruzem *notebook* e bola, tambor e livro, para que os corpos leiam e bailem na aventura maior do caminho que descortina o ser naquele espaço que chega a ser maior que o mundo: a rua. (SIMAS, 2021, p. 55s)

A citação em epígrafe orienta epistemologicamente os caminhos percorridos e as conclusões apontadas no presente artigo. Buscamos analisar criticamente as dissonâncias entre compreensões de educação orientadas por políticas de resultados,

por medições quantificáveis e as necessidades educacionais para um projeto de país mais justo, feito na e para a rua.

Trata-se de desnaturalizar as concepções modernizantes de educação legitimadas pelas supostas benesses do progresso e compreendê-las como expressão dos discursos forjados pelos enunciados capitalistas. Para tal, ocupamo-nos dos procedimentos discursivos de inscrição da educação na linguagem do quantificável. Uma genealogia dos seus movimentos e efeitos de poder através das redes semânticas que eles forjaram e operaram historicamente (FOUCAULT, 2024). Isto é, um mapeamento de como instrumentos discursivos do capitalismo forjaram historicamente noções de educação, de prática e procedimento educacional.

É então aconselhado pelas proposições de Simas (2021), no sarapateiro que cruza coisas aparentemente contraditórias, que reivindicamos uma definição de escolarização. Uma escola que se faz com o que tem na mão e continua se fazendo assim apesar das tentativas dominantes de controle e disciplinarização. É nas artimanhas do fazer, do resistir criativamente, do gingar desobedientemente que as proposições do presente artigo se sustentam.

Começamos pelo ambiente disciplinador. Trata-se de apresentar os movimentos históricos e as redes discursivas que propõem um padrão planejador (OLIVEIRA, 1981) sobre os procedimentos de escolarização. Em seguida, conceitos de Michel de Certeau (2009) são acionados para propor labutações diante da linguagem quantificadora de resultados ou dos mecanismos estatais de controle e disciplinarização que têm sido inscritas, naturalizadas historicamente no cotidiano da gestão educacional. Por último, relatos sobre professoras de escolas rurais dos anos 1950 na Bahia inspiram resistências, possibilidades de lembrar linguagens outras sobre a escola, tais como as ruas de Simas (2021).

EXPLICAÇÕES TEÓRICAS PRELIMINARES

Nos anos 1950, intelectuais europeus como Eduard Thompson, Raymond Williams e Stuart Hall começavam a forjar uma nova interpretação sobre as disputas sociais da classe trabalhadora. Um movimento de, olhando para a cultura, ampliava as perspectivas em torno das possibilidades de resistência e de luta de classes. As produções vinculadas aos Estudos Culturais compunham um movimento intelectual que ampliou as movimentações dos “de baixo” no campo das análises históricas e políticas (HALL, 2013).

Para tanto, a ressignificação teórica e conceitual foi bastante importante. Antes, no materialismo histórico dialético, a consciência de classe era tomada como elemento *sine qua non* para a atuação de uma “classe para si”, portanto uma classe capaz de construir resistências e disputas sobre a avançada da exploração capitalista, diferentes da “classe em si”. Os intelectuais dos Estudos Culturais questionaram essa divisão propondo a possibilidade de, materialmente, disputas de classe ocorrerem mediante movimentos culturais, sem necessariamente estarem associados a uma prévia consciência de classe (BARROS, 2017).

SILVA, D. L.

Esse movimento foi essencial para a ampliação dos sentidos depositados sobre noções como resistência ou agenciamento histórico. No mesmo período, intelectuais franceses também ampliaram as possibilidades daquilo que poderia ser chamado de resistência. No cenário das mobilizações de maio de 1968, Michel Foucault e Michel de Certeau, partícipe dos movimentos, trouxeram as ampliações das pautas oportunizadas por essas manifestações para a cena intelectual. Em Certeau, foi a educação uma das dimensões problematizadas a partir desse contexto. Em defesa de uma noção de cultura maior que apenas a cultura erudita, o jesuíta produzira perguntas para a educação escolar para provocar ideias de escolarização que considerassem outras dimensões do que é educar, uma definição de cultura para além do que era determinado como erudito pelos setores dominantes ou pelos interesses de profissionalização. Ele argumenta: "campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiram conferir uma significação às suas condutas, suas invenções, sua criatividade." (CERTEAU, 1995, p. 142).

É partindo desse procedimento de ampliação semântica do que é resistir e educar que construímos as reflexões do presente artigo. Trata-se de compreender a educação a partir das vontades de verdade produzidas discursivamente na sociedade e, disputando-as, compreender a possibilidade de movimentações dispersas da cultura poderem, de alguma forma, produzir sentidos próprios sobre o que é a escola, como ela opera. Disputas não declaradas, criatividades que tomam a malandragem da rua como referencial teórico-metodológico. Possibilidades diante do crescente individualismo contemporâneo que produz dificuldades entre aqueles que se sentem solitários nos esvaziamentos sindicais, fruto da expansão neoliberal sobre as subjetividades (RIGAL, 2000), mas insistem na tentativa de resistir. Devo ressaltar, a presente proposta não se pretende substituidora, também não pretende negar a urgência e a necessidade da luta coletiva, das associações sindicais, dos fóruns e das disputas institucionais, mas aponta (mais) uma possibilidade de resistir e se encantar com a escola enquanto o faz.

A EDUCAÇÃO E O PLANEJAMENTO

A partir dos anos 1930, o cenário econômico brasileiro passou por um processo de consolidação e relativo avanço do capitalismo industrial que seria coroado nos anos 1950 pelo movimento nacional desenvolvimentista¹. A educação não passara despercebida aos avanços do capitalismo brasileiro, sendo também afetada pelos mecanismos de disciplinarização desse modo de produção. José Lombardi (et. al., 2013) descreve o movimento em que a educação passou a compor os planos de desenvolvimento nacional do período.

A educação seria pensada como mola propulsora para a adequação social dos povos aos padrões econômicos e políticos que a recomposição imperial-capitalista almejava. A industrialização dependente que se desenvolvia na periferia necessitava de inovações na educação para um cenário em que a força de trabalho também se adequasse qualitativamente à reconstrução produtiva, num terreno "atrasado" (semicolonial), para os padrões internacionais [...]. (LOMBARDI, et. al., 2013, p. 31)

A incorporação da educação aos planos do capitalismo brasileiro em ascensão naquele momento se deu por mecanismos específicos de planejamento que subordinaram "as decisões da esfera educacional aos requisitos técnicos da ordem econômica e política." (ALMEIDA, 2013, p. 61s). Aqui, é particularmente importante para a presente reflexão a noção de planejamento como parte dos movimentos de consolidação do capitalismo. Retomamos aqui especificamente as explicações de Francisco de Oliveira (1981) que nos alerta sobre a falácia de considerar o planejamento como algo neutro ou revolucionário. Pelo contrário, deve-se compreendê-lo como um marco das relações capitalistas de produção e, portanto, como um maquinismo próprio de legitimação e aprofundamento das contradições sociais que marcam esse meio de produção. Sobre o planejamento, Oliveira diz:

O planejamento emerge aqui como uma "forma" da intervenção do Estado sobre as contradições entre a reprodução do capital em escala nacional e regional, e que tomam a aparência de conflitos inter-regionais; o planejamento não é, portanto, a presença de um Estado mediador mas, ao contrário, a presença de um Estado capturado ou não pelas formas mais adiantadas da reprodução do capital para forçar a passagem no rumo de uma homogeneização [...] Nem ainda o planejamento é uma forma "neutra" dessa presença; ao contrário, ele é no mais das vezes uma forma transformada da própria luta de classes, tanto ao nível das contradições na reprodução global do capital quanto ao nível das contradições entre as formas diferenciadas, "regionais", daquela reprodução e as mesmas formas das relações de produção. (OLIVEIRA, 1981, p. 29s).

A citação aponta para a compreensão de planejamento associado ao uso do Estado para implementação e legitimação de interesses do capital. A introdução, portanto, de instrumentos de planejamento sobre a educação não pode ser compreendida como elemento neutro de organização dos serviços oferecidos pelo Estado, mas como parte das mobilizações para a consolidação do capitalismo brasileiro, como fundamento para o desenvolvimento do mesmo (ALMEIDA, 2013).

Falando dos anos 1960 e 1970, mais especificamente de dois projetos desenvolvidos junto ao Banco Mundial, Elisangela Scaff (2006) descreve um movimento de intensificação das estratégias de planejamento na educação básica brasileira a partir das influências estadunidenses em um foco gerencial na condução da educação pública. Medidas que dialogaram com uma linguagem que aproximava a administração pública da iniciativa privada, bem como estimulava a adoção de uma lógica de gestão que percebia – e percebe – os atores escolares estritamente como executores de uma política de resultados. Expressão de uma linguagem fortemente presente nas redes de discurso presentes na dinâmica do capitalismo no Ocidente.

Um cenário semelhante é percebido no diálogo com Almerindo Afonso (2013), observa-se que as transições sobre as dinâmicas escolares, sobretudo nos critérios avaliativos, operam influenciadas por um movimento de busca por uma modernização que, para o autor, funciona constantemente orientadas ideologicamente pelos

SILVA, D. L.

pressupostos do capitalismo. A busca da modernidade pelo Estado é, na verdade, um movimento de expansão internacional de naturalização das dinâmicas e concepções orientadas para o lucro, o que naturaliza noções de progresso enunciadas por avaliações internacionais. Assim, o Estado-avaliador que consiste, entre outras coisas, na aplicação de políticas avaliação em larga escala, que dialoga intensamente com a política de resultados que fala Scaff (2006), é um movimento de quantificação das práticas educativas em busca de resultados enunciados por um discurso de modernização intimamente vinculado aos interesses capitalistas e neoliberais.

A observação histórica das transições apontadas por Scaff (2006) e Afonso (2013) sinalizam uma dinâmica de modificação das compreensões, procedimentos e noções de educação mobilizadas. O exercício genealógico envolve perceber, nessas análises históricas, a redes de enunciação que continuam alimentando os discursos sobre a educação ao longo desses anos, sobretudo as aproximações, os pontos em comum.

ENTRE O PLANEJAMENTO E A TÁTICA

Os apontamentos de Afonso (2013) e Scaff (2006) também nos ajudam a aproximar da dimensão educacional as reflexões e conceitos da Economia forjadas por Oliveira (1981). Junto a isso, buscamos ampliar ainda mais a noção de Planejamento. Compreendê-lo para além das suas capilarizações na educação, mas tratá-lo sob uma abordagem distinta da materialista. O desenvolvimentismo e seus instrumentos de planejamento são compreendidos aqui também a partir dos seus efeitos discursivos, mais especificamente a partir dos mecanismos da linguagem orientados para naturalizá-lo, arquivá-lo como neutro, natural ou necessário. Dialogamos especificamente com Michel de Certeau (2009) para compreender os mecanismos estatais de consolidação e aprofundamento do capitalismo como ferramentas estratégicas, ou seja, como elementos da linguagem para produção de uma norma.

A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitiçado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 2009, p. 99)

A compreensão de Certeau é aqui retomada para compreendermos mais amplamente a noção de planejamento nos seus propósitos dominantes. Isso porque buscamos evidenciar uma permanência dessa estratégia de linguagem entre diferentes períodos históricos do Brasil e do capitalismo brasileiro. Compreendê-lo não apenas como um maquinismo do desenvolvimentismo, mas como um eixo enunciativo que se capilariza em diversos discursos e dispositivos institucionais (FOUCAULT, 2002). Nos anos 1950, os planejamentos estratégicos sobre a educação se efetivaram diante

mecanismos específicos determinados pelo Estado. Na Bahia, isso aparecera nas tentativas de controle sobre o trabalho docente.

Em 1947, uma nova gestão assumira o governo da Bahia após a ditadura do Estado Novo. O novo governo anunciarava um propósito claro, resolver o “enigma baiano”, basicamente o atraso econômico de um estado que estava entre os mais antigos do país e que outrora dispunha de uma vultosa riqueza oriunda da escravização na produção açucareira. Na educação, uma série de medidas foram adotadas em nome desse propósito, junto a muitas outras áreas que também buscavam responder os desafios postos às ambicões governistas.

Falando das professoras e das suas desobediências às tentativas de normatização, o governo do estado anunciarava em um dos seus relatórios uma medida que buscava organizar para disciplinar a educação do estado. A citação abaixo foi retirada de um relatório anual produzido pela secretaria de educação e saúde do governo do estado da Bahia, em 1949. Para além de compreender e atentar ao que está sendo divulgado e anunciado como estratégia de validação das medidas governamentais, cabe compreender o trecho como expressão de dispositivos institucionais de Estado para a educação. Portanto, como expressão discursiva dos regimes de enunciação que circulavam no período (modernização, progresso, desenvolvimento, resultados).

Neste sentido, está se levando a efeito uma alteração, de princípio pequena – nem a ausência de legislação a respeito permite mais – mas que não deixa de ser significativa. A unidade administrativa, que é o município, passa, agora, a ser presidida por um delegado escolar, retirado do magistério. Esta medida será, de futuro, quando tivermos a necessária autorização legislativa, completada com várias outras. Este delegado escolar, que será, então, o diretor do ensino do município, ficará subordinado a um delegado regional, localizado em um dos dez centros regionais de educação e os dez delegados regionais ficarão diretamente subordinados ao diretor do ensino elementar do interior. (MANGABEIRA, 1949, p. 5).

A proposta se mostra assentada nas bases da lógica do planejamento. A criação de “centros regionais”, “delegados regionais”, “diretorias de ensino”, entre outras, estabelecia hierarquias, fracionamentos da gestão para permitir caminhos mais eficientes de disciplinarização docente. Trata-se de um movimento estratégico na medida em que busca normatizar as práticas escolares, bem como disciplinar as operações estatais sobre a educação. Estabelece-se, assim, a naturalização de uma lógica gestora do Estado baseada no controle, no acompanhamento, na hierarquia, entre outros.

Compreender esses procedimentos de gestão como estratégicos, portanto, na perspectiva de Certeau (2009), como movimentos linguísticos/discursivos, envolve situá-los também no discurso histórico. Nesse sentido, o “padrão planejador” – como Oliveira chama a consolidação das técnicas de administração aplicadas nas instituições para o desenvolvimento – deve ser compreendida como um enunciado, um significante primário da linguagem modernizadora de resultados. Como tal, a partir dele, em

SILVA, D. L.

diferentes períodos históricos, podem germinar diferentes redes discursivas. Formações legitimadoras e legitimadas pelas mesmas ideias para ratificar repetidamente diferentes mecanismos disciplinares.

Destaca-se, ainda, que a proposição que se esperava construir “no futuro”, presente na citação, aparentemente funcionara. Não nos referimos especificamente à gestão baiana, mas ao “padrão planejador” (OLIVEIRA, 1981) de conduzir a gestão da educação estadual a partir de divisões regionais de acompanhamento, administração e disciplinarização. Atualmente, mecanismos semelhantes podem ser identificados por todo o Brasil. Na Bahia, são os Núcleos Territoriais de Educação (NTE), em Alagoas são as Gerências Especiais de Educação (GEE), em Pernambuco temos as Gerências Regionais de Educação e Escola (GERE), entre outros muitos exemplos.

Ainda falando da atualidade, um movimento discursivo semelhante (ou, pelo menos, alimentado pelos mesmos enunciados) ao dos anos 1950 do capitalismo pode ser observado no capitalismo brasileiro contemporâneo. Por serem históricos, os meios de produção sofrem transições conforme as mudanças nas demandas e possibilidades de cada período histórico. Nas últimas décadas, a condução do capitalismo no Brasil sob uma lógica neoliberal tem também promovido modificações, sob um “padrão planejador”, que capilariza mecanismos estratégicos de normatização em diversos setores, inclusive a educação.

Aqui, é importante compreender as especificidades das movimentações discursivas na História. Associar as decisões e medidas de administração pública dos anos 1950 e do século XXI não consiste em afirmar que são a mesma coisa, mas expressões discursivas de um mesmo eixo enunciativo. Os mesmos princípios (eficiência, progresso, funcionalismo, lucro) orientam regimes de discursos semelhantes, no entanto, guardando as especificidades de cada período histórico. É importante aqui retomar a abordagem sincrônica de longa duração (WALLERSTEIN, 1999) essencial a compreensão das permanências enunciativas que garantem o funcionamento do discurso na consolidação e naturalização de práticas, concepções e dispositivos sociais e estatais. É a partir desse pressuposto que identificamos semelhanças, continuidades ou influências entre as medidas políticas e as práticas sociais dos anos 1950 e contemporâneas.

Podemos afirmar que entre as tendências estratégicas contemporâneas do capital de intervenção no cotidiano escolar estão as políticas de *accountability*. Ao trabalhar com esse conceito para a região Nordeste, Andreia da Silva (et. al, 2022) descreve um movimento marcado pela responsabilização escolar sobre a educação a partir de uma presença cada vez mais forte de programas governamentais mobilizados a partir de indicadores educacionais obtidos a partir de avaliações de larga escala.

Trata-se, mais uma vez, da implementação de uma nova linguagem. Se nos anos 1950 a criação dos órgãos e secretarias com projetos de intervenção e ampliação foram a expressão do “padrão planejador”, agora, consolidada essa etapa, é a disciplinarização da educação sob orientações estatísticas de gerenciamento expressam a nova estratégia para a capilarização dos discursos forjados pelo capitalismo. Afinal, semelhante a qualquer empresa de varejo, escolas passam a funcionar sob a “[...] atuação dos “gerentes da educação” no controle dos desempenhos e na definição do conteúdo e das rotinas adotadas nas escolas” (SILVA, et. al., 2022, p. 19). Os enunciados de utilitarismo, eficiência e progresso se capilarizam em dispositivos que penetram uma dinâmica de

mercadorização da educação no cotidiano escolar. Silva (et. al., 2022) alerta os riscos desse movimento:

As políticas de *accountability* em curso vêm conduzindo a “processos de responsabilização unilateral”, em que o sucesso ou o fracasso das escolas é atribuído “[...] ao indivíduo ou a um fator específico, secundarizando a complexidade e a dinâmica dialética de fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que interferem no processo educacional”. (SILVA, et. al., 2022, p. 19s).

O discurso capitalista, ao reduzir a educação a condição de mercadoria, desconsidera uma série de fatores (sociais, políticos, culturais, sanitários) que atravessam a realidade escolar. Fatores que são automática e despercebidamente desconsiderados pois dificilmente podem ser expressados por meio de uma linguagem quase que exclusivamente estatística, já que obcecada por indicadores, avaliações, descritores, etc. Procedimento que, deve-se ressaltar, não funciona sob nenhum tipo de neutralidade. Natália Alves e Renata Barbosa (2023), por exemplo, apontaram como as mudanças legislativas sobre a educação, especialmente o Novo Ensino Médio em 2017, operaram influenciadas pelo interesse privado e pela imposição de uma linguagem técnica que transforma a educação em “*commodity* comercializável”.

Além da legislação, há também medidas e programas criados e implementados pelo poder executivo que também atuam de forma ainda mais imediata na capilarização e naturalização de uma linguagem baseada em estatísticas para impulsionar resultados. Falando do governo do Paraná, Alves e Barbosa (2023) descrevem uma série de programas que através do “recurso da linguagem operada na perspectiva da fetichização da técnica, os processos de controle e monitoramento via hiper burocratização e *accountability* digital, passam a materializar-se, com incidência nas redes de ensino” (ALVES; BARBOSA, 2023, p. 14). Em Silva (et. al., 2022) as disciplinarizações se efetivam também em dispositivos estatais mobilizados pelo poder executivo. Falando do estado de Pernambuco, ela traz o exemplo do Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública. Sobre isso, ela descreve:

Consiste em importante marco da implantação das políticas de *accountability* na educação pernambucana, ao definir diretrizes gerenciais para a reforma do estado. Nesse mesmo ano, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe). Esse Sistema, sob a responsabilidade do CAEd/UFJF, tem como objetivos, entre outros, monitorar o desempenho dos estudantes; associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo, com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; e compor, com as taxas de aprovação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe). (SILVA, et. al., 2022, p. 9)

Partindo do nome do Programa, que propõe a “Modernização da Gestão Pública”, já nos remete às reflexões de Afonso (2013) em torno das obsessões do Estado

SILVA, D. L.

Ocidental em torno da modernidade que consiste, basicamente, na ampliação das condições de reprodução do capitalismo. Mas há mais do que isso, os mecanismos do Programa desvelam mais maquinismos de uma linguagem de resultados sendo capilarizada no cotidiano escolar ao “monitorar desempenho”, isto é, quantificar aprendizagens e reduzir práticas escolares a expressões numéricas/estatísticas. Tais enquadramentos numéricos tornam-se basilares, essenciais, uma vez que caberá as escolas e secretarias “associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo”. Então, as aprendizagens quantificadas são estimuladas como condutores para aperfeiçoamento do “grau de eficácia da escola”. Álvaro Hypólito e Tiago Jorge (2020) demonstram como essa dinâmica tem se capilarizado internacionalmente mediante medidas de avaliação em larga escala como PISA e TALIS, e tem também despostado no Brasil através do ENEM, do ENCCEJA, do SAEB, e mesmo em políticas curriculares como a BNCC.

Embora em contextos históricos distintos, identificamos a permanência de uma mesma lógica ou racionalidade nos discursos dos dois cenários. A racionalidade dos anos 1950 que se manifestava no “padrão planejador” para o desenvolvimento nacional, hoje se reconfigura na linguagem da *accountability* e da eficiência neoliberal. Concepções mobilizadas pelo eixo enunciativo da busca da normatização e da quantificação da educação, em nome dos imperativos do capitalismo de cada época.

Trata-se de uma concepção de escola enunciadas por uma linguagem não apenas quantificadora, mas redutora da experiência. Uma reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 2018) das práticas escolares. Portanto, uma escola sem aura, sem atenção as individualidades da aprendizagem, sem produções artesanais do fazer e do aprender, sem produção de significados sobre o mundo, sem abordagem crítica de leitura, marcada apenas pela capacidade de reproduzir aprendizagens quantificáveis.

UMA RESPOSTA POSSÍVEL, A TÁTICA

Há, então, uma estratégia normatizadora sobre a educação forjada historicamente pelo avançar do capitalismo no Brasil. Todavia, assim como as estratégias se aperfeiçoam para garantir a manutenção dos interesses dominantes de hegemonia, há também movimentos de disputa, resistência, sobrevivência. Esses, Michel de Certeau (2009) chamou de táticas. Trata-se da capacidade criativa de customizar, escorregar, dissimular obediências, transitar entre as estratégias dominantes.

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível a objetável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. (CERTEAU, 2009, p. 100).

Entre as operações táticas estão, portanto, a capacidade de negar, mas sem negar. De, por exemplo, ignorar indicadores fingindo considerá-los, de produzir narrativas que denunciem as contradições presentes nos supostos êxitos numéricos-supostos porque forjados mediante aprovações empurradas em nome do fluxo em detrimento da aprendizagem, ou de descriptores decorados exclusivamente para aplicá-los nas avaliações do SAEB – e socializar os seus fracassos a partir delas. Estão as aprendizagens da rua sugeridas por Simas (2021) na epígrafe do artigo.

Olhando mais uma vez para a Bahia rural dos anos 1950, o comportamento das professoras talvez inspire na contemporaneidade as resistências táticas diante do “padrão planejador”. A citação do Relatório do governo do estado citado anteriormente, propõe medidas de fracionamento para o controle da gestão das escolas como resposta a uma cultura docente identificada principalmente no interior do Estado. Sobre isso, eles contam:

O professor desenvolve tão exacerbado individualismo que, seja elemento bom ou menos bom, é sempre seu tanto ingovernável. Se bom, sabe que o é por seu exclusivo mérito e não aprecia, reputando mesmo arrogância, ordens ou diretivas superiores. Se menos bom, defende-se contra as normas, pela falta de hábito de receber-las e pela confiança em que se acha de poder burlá-las. (MANGABEIRA, 1949, p. 5)

Trata-se de um documento produzido pelo governo do estado, por isso, marcado por uma narrativa dominante. Fator que nos alerta quanto a presença de adjetivos como “arrogante” ou “individualista” sobre os/as docentes. Contudo, a partir do referencial recorrido no artigo, compreendemos que esses adjetivos sintetizam o caráter “tanto ingovernável” dos professores e das professoras, é a materialização da tática, da resistência criativa. Para nós, esses termos estão relacionados às tentativas estatais de justificar seu fracasso para estabelecer o “padrão planejador” na educação, sobretudo a rural.

Apesar disso, é particularmente relevante para nós a capacidade de resistência docente que “sabem seu exclusivo mérito e não apreciam ordens ou diretivas superiores”, bem como também “defendem-se contra as normas pela confiança de poder burlá-las”. Professores e professoras dos anos 1950, então, dificultaram as tentativas disciplinarizadoras do “padrão planejador” ao sustentar suas próprias práticas, inclusive por conta da frequente ausência do Estado naquele período e contexto.

É possível afirmar, inclusive, que as táticas docentes repercutiram em existências durante os anos seguintes. Oito anos depois da publicação do relatório já citado, um outro relatório se voltava para a educação baiana e falava das professoras. Produzido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE Ba), o relatório em si já é mais uma expressão da continuidade de uma mobilização histórica de recursos institucionais de controle e disciplinarização das práticas escolares. No entanto, aqui, os dispositivos dominantes assumem o fracasso. No relatório, mais uma vez o “padrão planejador” aparece pouco exitoso nas tentativas de regulação da atividade escolar. No relatório, Amaury Muricy conta de professoras que ignoravam ou

SILVA, D. L.

desconheciam os programas determinados para os cursos primários, bem como sinaliza para inspetores escolares estaduais, responsáveis pela fiscalização das práticas docentes, que reconheciam os limites do trabalho de fiscalização (MURICY, 1957, p. 65).

O cotidiano da educação rural nos anos 1950, por uma série de razões, inclusive as de limitação material e/ou ausência do Estado, dificultaram – se não impediram – controles e disciplinarizações na implementação das estratégias postas pelo “padrão planejador”. Todavia deve-se considerar que além das dificuldades resultantes das limitações nos meios de comunicação e transporte do período, há também os impedimentos postos justamente por conta de uma concepção não utilitarista do que é educar. É nesse ponto que as dificuldades resistem na contemporaneidade. Afinal, as tecnologias contemporâneas superaram os desafios de controle dos anos 1950, e tem sido cada vez mais implementadas para a disciplinarização e substituição da atuação docente (ALVES; BARBOSA, 2023).

Apesar disso, novos impedimentos devem ser forjados por uma concepção pouco quantificável do que é educar. Ou melhor, uma educação enunciada por objetivos de emancipação (FREIRE, 2013) e autonomia (FREIRE, 2014), não por estratégias disciplinarizadoras. Baseados nesse pressuposto, deve-se relembrar que a educação transborda tentativas estatísticas e, por isso, oferece aos docentes possibilidades criativas de escorregar entre determinações disciplinarizadoras, discursos utilitaristas ou reducionistas em nome de uma suposta e falaciosa eficiência. No entanto, deve-se ressaltar o caráter político da tática. Não é a desobediência pura e simples ou por ela mesma. Mas a resistência política às disciplinarizações em defesa de uma concepção de educação que não se reduz às estatísticas, ou que não funciona apenas em busca de resultados quantificáveis. Para tanto, é essencial que esse movimento seja coletivo, compartilhado, que sejam criadas redes informais – ou mesmo institucionais – de apoio docente que forjem possibilidades conjuntas de resistir aos sistemas de monitoramento.

Reconhecer e reverberar o caráter transbordante, amplo, ambivalente da educação talvez seja o que o aproxima das saídas táticas para as tentativas do *accountability* contemporâneos. Tal como movimentos táticos, resistências criativas, configuraram as disputas docentes possíveis nos anos 1950. Trata-se de uma abordagem possível, uma das saídas possíveis, não a única, nem se pretende soluçãoadora, mas a que observa na capacidade de bricolagem característica das camadas populares uma alternativa de disputa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se ocupou do mapeamento histórico das práticas de discurso em torno das perspectivas e decisões adotadas sobre a administração da educação. Mais especificamente, como medidas administrativas cada vez mais racionalizadas vem, ao longo de décadas, sendo naturalizadas nas concepções do que é educar para, assim, disciplinar os cotidianos escolares sob uma linguagem quantificável e enquadrada nos resultados.

Voltamos às decisões da Bahia dos anos 1950 para demonstrar como, naquele momento, a consolidação do capitalismo através do nacional desenvolvimentismo implicava em algum nível de racionalismo das práticas de gestão educacional, ou, ao

menos, do desenvolvimento de dispositivos estatais de controle e disciplinarização da ainda inicial rede de educação que se instaurava. Esse retorno desvelou mecanismos semelhantes, interseccionados em princípios de progresso, modernização, eficiência, que chegaram mais lapidados ao século XXI, com políticas de *accountability* que refletem a capilarização do discurso neoliberal promovido pelas instituições internacionais e pela iniciativa privada na educação.

Em resposta a esse movimento, buscamos aprender com as professoras rurais dos anos 1950 sobre táticas. Sobre a possibilidade de escorregar entre a disciplina. Uma homenagem e uma inspiração diante da necessidade já percebida de resistir a essa linguagem que se esgueira sobre a educação para transformá-la em algo produtivo, lucrativo. É na compreensão da capacidade popular de fazer cultura, historicamente materializada na rua, que reside a origem da concepção de resistência que trazemos para disputar a educação. Não como uma solução única, mas que somada as mobilizações coletivas, sindicais, as associações docentes, aos movimentos estudantis, as resistências e disputa também institucionais busque angariar pequenas vitórias àqueles que entendem e defendem a educação como algo maior e mais amplos que gráfico e tabelas de resultados.

Artigo recebido em: 13/06/2025
Aprovado para publicação em: 05/08/2025

THE DISPUTES OVER SCHOOL: GENEALOGY OF CAPITALIST DISCOURSE IN EDUCATION AND RESISTANCE TACTICS

ABSTRACT: The historical disputes surrounding conceptions and measures concerning education form the thematic backdrop of this article. More specifically, we examine how historically mobilized discourse networks about school operated, enunciated through the semantic tentacles of capitalism, to transform education into something quantifiable and productive. To this end, we turn to orders of discourse and, especially, to the semantic disputes of language. With Michel Foucault and Michel de Certeau, education is understood and contested here through the procedures of meaning-making of reality and world comprehension. From this perspective, rural teachers in Bahia in the 1950s adopted procedures understood here as tactical resistance, as a possible alternative for contesting education and schooling, through micropolitics of challenging a merely managerial and quantifiable logic.

KEYWORDS: Education; Tactics; Accountability; Resistance.

SILVA, D. L.

LAS DISPUTAS POR LA ESCUELA: GENEALOGÍA DEL DISCURSO CAPITALISTA EN LA EDUCACIÓN Y LAS TÁCTICAS DE RESISTÉNCIA

RESUMEN: Las disputas históricas en torno a las concepciones y las medidas sobre la educación componen el telón de fondo temático del presente artículo. Más específicamente, cómo las redes de discurso históricamente movilizadas sobre la escuela operaban, enunciadas sobre los tentáculos semánticos del capitalismo para transformar la educación en algo cuantificable, productivo. Para ello, nos volvemos a las órdenes del discurso y, principalmente, a las disputas semánticas del lenguaje. Junto a Michel Foucault y Michel de Certeau, la educación es aquí comprendida y disputada a partir de los procedimientos de significación de la realidad y comprensión del mundo. En esta perspectiva, docentes rurales de Bahía en la década de 1950 adoptaron procedimientos comprendidos aquí como resistencia táctica, como alternativa posible de disputa en torno a la educación y la escuela, mediante micropolíticas de contestación a una lógica meramente gerencial y cuantificable.

PALABRAS CLAVE: Educación; Táctica; Rendición de Cuentas (Accountability); Resistencia.

NOTAS

1- O nacional desenvolvimentismo é uma expressão atribuída as políticas nacionalistas de desenvolvimento industrial iniciada no Brasil a partir dos anos 1930. Compôs um movimento ideológico de defesa da industrialização e do intervencionismo, políticas expansionistas, planejamentos e criação de empresas estatais, entre outros fatores emoldurados por uma retórica ideológica nacionalista. Aqui, o nacional desenvolvimentismo é compreendido principalmente pela sua capacidade de capilarizar e naturalizar uma dinâmica urbana, comercial e industrial aproximada das lógicas sociais mais harmonizadas ao funcionamento do capitalismo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 267-284, 2013.
- ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. "O Projeto Columbia *University* e o Nacional-Desenvolvimentismo Brasileiro: uma relação sintomática.". In.: **Projeto Columbia: Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 21, 2023.
- BARROS, José D.'Assunção. **Teoria da história-Vol. III: Os paradigmas revolucionários**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HYPÓLITO, A. M; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. *Sisyphus – Journal of Education*, vol. 8, n. 1, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei (et. all.) Estado e Educação no Período do Nacional-desenvolvimentismo: 1945-1964. In.: **Projeto Columbia: Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

MANGABEIRA, Octávio. **Mensagem apresentada pelo Dr. Octavio Mangabeira à Assembleia Legislativa por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião ordinária**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1949.

MURICY, Amaury S. **Educação na Bahia**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1957. Acervo digital do Arquivo Histórico do INEP.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(ligião): SUDENE, Nordeste. Planejamento de conflito de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola**. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.9562>

SILVA, D. L.

SIMAS, Luís Antônio. **O corpo encantado das ruas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. In.: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org). **Teoria Social Hoje.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

DIEGO LINO SILVA: Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre e licenciado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor da rede estadual de educação básica de Alagoas.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5014-852X>
E-mail: historia.lino@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).