

Marta Luiza Sfredo

A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Didática e eficiência pedagógica em debate

 UNISINOS
DESAFIE
O AMANHÃ.

ESCOLA
de Humanidades
25
ANOS
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado

 CAPES

 pimenta
leão

Marta Luiza Sfredo

A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Didática e eficiência pedagógica em debate

 UNISINOS DESAFIE
O AMANHÃ.

ESCOLA
de Humanidades
25
ANOS
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado

 CAPES

 pimenta
feijão
São Paulo
2020

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Vision29, Wavebreakmedia - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegling

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Elita Medeiros

Autora Marta Luiza Sfredo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S523a Sfredo, Marta Luiza -

A produção da neodocência no ensino médio brasileiro na segunda metade do século XX: didática e eficiência pedagógica em debate. Marta Luiza Sfredo. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 180p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-031-1 (eBook)

1. Docência. 2. Ensino. 3. Educação. 4. Currículo escolar. 5. Didática. 6. Pedagogia. I. Sfredo, Marta Luiza. II. Título.

CDU: 371

CDD: 373

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.311

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

'O futuro parece bloqueado. Vivemos esse estranho momento, desesperador e preocupante, em que nada parece possível'.

(DARDOT, LAVAL, 2017, p. II)

SUMÁRIO

Reenquadrar os debates sobre a docência no Ensino Médio – um prefácio	12
--	-----------

Roberto Rafael Dias da Silva

Introdução.....	16
------------------------	-----------

Capítulo 1

O Ensino Médio e suas interfaces com o projeto desenvolvimentista brasileiro na segunda metade do século XX	29
--	-----------

Capítulo 2

A docência no Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX: inovação, flexibilidade e competitividade.....	41
2.1 Configurações da <i>Neodocência</i> no Ensino Médio: Digressões e Perspectivas	43
2.2 Impresses Pedagógicos: Definições e Percursos para a Docência no Ensino Médio	67

Capítulo 3

Eficiência pedagógica e o projeto desenvolvimentista na docência do Ensino Médio	80
3.1 Eficiência pedagógica: competitividade como estratégia formativa	82
3.2 Eficiência pedagógica e o ideal performativo da docência no Ensino Médio: aproximações	106

Capítulo 4

A dimensão prática da *neodocência*:

configurações de um fliperama didático..... 115

Considerações finais..... 146

Referências..... 164

Sobre a autora..... 176

Índice remissivo..... 177

REENQUADRAR OS DEBATES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO – UM PREFÁCIO

Roberto Rafael Dias da Silva¹

“A produção da neodocência no ensino médio brasileiro na segunda metade do século XX”, obra escrita por Marta Luiza Sfredo, trata-se de uma importante contribuição para os estudos sobre a história do Ensino Médio no Brasil, especialmente no que tange às dimensões formativas e curriculares do trabalho dos professores e das professoras brasileiras no decorrer do último século. Os capítulos constituintes deste livro são derivados da primeira tese de doutorado que tive o privilégio de orientar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A tese foi defendida no segundo semestre do ano de 2019 e articula-se a um conjunto de preocupações intelectuais acerca da docência no Ensino Médio, em um contexto em que as articulações entre neoliberalismo e neoconservadorismo ingressaram fortemente na agenda educacional de nosso país.

Apresentar uma obra é uma tarefa acadêmica bastante relevante; entretanto, neste livro especificamente também abrange uma função afetiva muito importante. Acompanho o trabalho da Marta há muitos anos, uma vez que atuávamos juntos no processo de construção dos primeiros anos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e também tive o privilégio de orientar sua dissertação de mestrado naquela universidade. Seu perfil intelectual é marcado por muitos momentos de estudo, leituras diversificadas e bastante engajamento

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: robertods@unisin.br.

político. Suas preocupações com o Ensino Médio e a educação das juventudes, bem como com uma consistente crítica ao capitalismo contemporâneo, são traços importantes da pesquisadora que conseguiu acompanhar em seu percurso formativo.

Neste momento quero reforçar alguns argumentos presentes nesta obra e, com isso, estimular seus futuros leitores para que ingressem – acompanhados pelas pistas que a autora nos oferece – nesta reflexão atual e incontornável. O texto apresenta a construção de um neologismo para caracterizar a condição dos professores e das professoras que atuam na educação de nosso país: a neodocência. Marta buscou inspiração nos escritos recentes de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) quando estes descrevem a reconfiguração subjetiva que o neoliberalismo engendrou no decorrer da segunda metade do século XX, fabricando o que nomearam como um *neossujeito*. De acordo com os pensadores franceses, mais que adaptar-se a uma nova realidade, os sujeitos contemporâneos assumiram as regras do jogo neoliberal e conduziram suas vidas na busca da competitividade permanente. As tensões entre performances e fracassos expõe as fragilidades desta nova forma subjetiva; no entanto, trata-se de um ‘governo lacaniano’ – metáfora explorada por Dardot e Laval – uma vez que conta com o nosso desejo.

Outra característica importante da obra que Marta compartilha conosco refere-se ao redimensionamento do campo pedagógico nas últimas décadas. O amplo processo de democratização do ensino médio em nosso país foi acompanhado da constituição de uma nova gramática formativa em que a individualização dos percursos formativos era uma tendência. Os recortes empíricos coletados em variadas obras acadêmicas publicadas no Brasil desde o final da década de 1950 mostravam que estava em curso uma mudança nas intencionalidades, nos métodos e nos modos de seleção dos conteúdos nas instituições de ensino médio. No que tange a este aspecto, Marta leva adiante

as investigações que temos realizado em nosso grupo acerca dos dispositivos de customização curricular (SILVA, 2019). Em outras palavras, precisamos recolocar no debate as finalidades públicas da escolarização e avançar na composição de outros princípios para educar as juventudes.

Outro elemento que perfaz a composição da obra diz respeito à docência propriamente dita. Em uma leitura mais alargada, Marta situa a ação profissional dos professores nas tensões entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular. As preocupações com a eficiência interpelavam os professores do Ensino Médio a qualificar as preparações para exames preparatórios, processos seletivos e avaliações de larga escala. Por outro lado, a defesa de um currículo para a vida e a busca por soluções inovadoras – “o fliperama didático do início dos anos de 1980” – dirigia a ação dos professores para uma aproximação com as competências emergentes neste período. As pesquisas acadêmicas sobre o Ensino Médio pouco investigam os modos pelos quais estes profissionais são interpelados a reenquadrar sua ação pedagógica.

A obra aqui prefaciada, então, inscreve-se numa tradição crítica que busca construir novos modelos de governança escolar democrática, para além dos modelos neoliberal e neoconservador (COLLETT; TORT, 2016). Tais modelos, como sabemos, oferecem “uma resposta pouco adequada às complexidades educativas se o que se deseja é avançar para uma escola democrática, entendida e praticada como um bem comum e que busque a justiça social e a equidade” (p.10). As propostas neoliberais – com foco nas performances individuais e na competitividade entre os atores e os estabelecimentos – e as neoconservadores – com ênfase na padronização dos currículos e na burocratização dos processos de gestão – precisam ser contestadas com maior efetividade (e criatividade) pelos setores progressistas. De acordo com Jordi

Collet e Antoni Tort (2016), precisamos buscar por “caminhos de democracia e de equidade e, por que não dizer, caminhos que nos ajudem a construir um novo modelo de pessoa, de subjetividade e de felicidade que não transitem pela simples competição, pela acumulação ou pela individualidade fechada em si mesma” (p. 19).

Por fim, finalizo este prefácio salientando que a obra se configura como um importante material de estudos para estudantes de graduação e de pós-graduação que desejem ampliar sua compreensão da docência no Ensino Médio no Brasil. Ao mesmo tempo, o livro pode trazer ferramentas políticas para uma leitura mais crítica e criativa da escolarização das juventudes em nosso país. Marta, desejo a você muito sucesso nas novas incursões acadêmicas que este livro lhe permitirá!

Boa leitura a todas e a todos!

REFERÊNCIAS:

COLLET, Jordi; TORT, Antoni (Orgs.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

INTRODUÇÃO

[...] não são tanto as teorias falsas que devem ser combatidas, ou as condutas imorais que devem ser denunciadas, mas é todo um quadro normativo que deve ser desmantelado e substituído por outra “razão do mundo”. Esse é o desafio das lutas sociais atuais, que decidirão a continuação – ou até mesmo a radicalização – dessa lógica neoliberal ou, ao contrário, seu fim (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

A epígrafe escolhida para iniciar esta obra², faz referência ao contexto que envolveu a sua escrita, permeada pela crise política acirrada pela disputa eleitoral de 2018 e também pela crise educacional em meio à qual a Base Nacional Comum Curricular³ para o Ensino Médio foi homologada, em dezembro de 2018, durante sessão extraordinária do Conselho Nacional de Educação. Os desdobramentos destas crises, intensificadas em 2019, se somaram à crise sanitária vivenciada pelo país ao longo de 2020, em meio à pandemia de COVID-19. Cenário que trouxe novos e importantes desafios para a docência, considerando a suspensão das atividades presenciais de ensino no país, em todos os níveis.

Desafios relacionados também aos aspectos sociais e econômicos desvelados pela pandemia, que deixaram à mostra um cenário de profundas desigualdades, no qual se evidencia o fato de que “todos ou quase todos estão sujeitos à precarização” (BARBOSA,

- 2 Derivada da tese de doutorado “A produção da *neodocência* no Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX: entre a eficácia pedagógica e a renovação curricular”, defendida em 2019, no PPG Educação Unisinos, sob a orientação do professor Doutor Roberto Rafael Dias da Silva.
- 3 Documento que define um conjunto de aprendizagens básicas a cada uma das diferentes etapas da Educação Básica, produzindo importantes modificações curriculares, com ênfase no princípio da flexibilidade, aliada a uma formação geral básica associada à possibilidade de escolha de diferentes itinerários formativos para compor o processo de escolarização dos jovens que frequentam o Ensino Médio.

2018, p. 589), identificada pela “insegurança, incerteza, instabilidade e fragilidade” (BARBOSA, 2018, p. 588) a que os indivíduos passam a estar submetidos. A esse respeito, a precarização também configura uma “arte de governar” (LOREY, 2016, p. 75), regulada pela esfera política e econômica neoliberal. Assim, passa a gerir, de forma conjectural, a distribuição de diferentes graus de proteção diante de um cenário marcado pela “generalização da precariedade e dos seus impactos nas formações sociais atuais, que deixa amplos segmentos da população sem âncoras de estabilidade ou perspectivas de futuro” (BARBOSA, 2018, p. 585).

Sob tais argumentos, diante da ampliação do potencial neoliberal que passa a estender seus domínios para além dos limites de mercado, no qual os princípios da competitividade exacerbada e da concorrência a qualquer preço produzem efeitos severos que afetam tanto instituições quanto sujeitos, o texto da BNCC salienta que os estudantes devem ser “protagonistas de seu próprio processo de escolarização” (BRASIL, 2018, p. 463). O texto ainda destaca a importância do desenvolvimento de processos formativos “em sintonia com seus percursos e histórias”, possibilitando “definir seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 463).

Projetos de vida marcados pelas novas configurações neoliberais, que representam, entre outros aspectos, uma nova formatação do Estado, na qual assume centralidade o empreendedorismo individual, enquadrado na retórica meritocrática, que investe na fragmentação dos sujeitos, fomenta o individualismo e, ao mesmo tempo, diminui as responsabilidades do Estado em relação às garantias sociais dos cidadãos. A respeito disso, é interessante analisar que

Termos como “liquidez”, “fluidez” e “evanescência”, constituem um traço característico que o capitalismo produziu na contemporaneidade, cujos efeitos do culto à liberdade individual e a flexibilização, trazem como consequência, na percepção de Sennett (2005) um processo de “corrosão do

caráter”, ao destruir os laços de estabilidade e previsibilidade presentes tanto nas relações sociais, quanto laborais, atingindo a subjetividade de cada um ao colocar em questão valores e referências pessoais (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 364).

As racionalidades econômicas do neoliberalismo, edificadas sob a perspectiva da modernização e da individualização, fazem emergir um cenário que direciona o sujeito a aderir à “pós-verdade⁴, à pós-política e ao pós-neoliberalismo⁵” (DELGRADO; GRADÍN, 2017, p. 102). Realidade na qual se “impõe a obrigação de refletir e problematizar, a partir do universo acadêmico, este novo cenário” (DELGADO; GRADIN, 2017, p. 17).

O que interessa pensar, a partir da proposta investigativa apresentada neste estudo, é que os delineamentos concernentes às reestruturações propostas mais uma vez posicionam a docência no centro dos debates do campo educacional, como elemento capaz de garantir a implementação das reformas pretendidas. Desta forma produz, ao mesmo tempo, novas racionalidades para o trabalho docente, em um cenário marcado por uma crise profunda⁶, não somente em termos educacionais, mas sociais, políticos e econômicos.

É importante destacar, também, que as reformas dimensionadas para o Ensino Médio ao longo da última década não foram construídas *a priori*, mas historicamente produzidas e relacionadas a um amplo

- 4 Em relação à pos-verdade, é importante destacar que o vocábulo ganhou importância em escala global na última década, sendo eleito o vocábulo do ano de 2016 pela Oxford. Geralmente é considerado como um fenômeno relacionado com a “cultura da performance generalizada, derivada do universo da produção e da soberania do resultado” (DUNKER, 2017, p. 29).
- 5 A respeito da perspectiva pós-neoliberal, é importante fazer referência aos estudos de Dávalos (2012) e Gago (2015).
- 6 Vale salientar que a crise política enfrentada pelo país nos últimos anos coaduna-se com a crise no Ensino Médio, acentuada pela implementação da BNCC e pela reforma proposta pelo governo federal, através da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 2017, que trouxe importantes implicações curriculares e pedagógicas. Elas provocaram amplos debates na sociedade, ao se problematizar os efeitos que tais mudanças provocarão no processo formativo dos estudantes e no trabalho docente. ⁶ Estes dados foram extraídos do Censo Escolar (MEC/INEP, 2018).

conjunto de reformas econômicas, políticas e educativas planejadas para o país na segunda metade do século XX, orientadas pelo princípio desenvolvimentista. Tais configurações, marcadas pela ênfase na dimensão economicista, utilitarista e performativa, provocaram importantes modificações nos processos de escolarização contemporâneos, produzindo novas racionalidades para a docência do Ensino Médio. Elas são pautadas pela produtividade e eficiência, cujos traços conceituais são fundamentados pela modernização do ensino, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e atrativas do ponto de vista do estudante, configurando um conjunto de caracterizações que denominamos, neste estudo, como *neodocência*.

A partir deste quadro, a crítica desenvolvida por Popkewitz (2015) coloca em questão a ênfase na dimensão prática da docência, na qual a busca por uma escolarização considerada eficaz concentra-se na implementação de processos formativos capazes de moldar um tipo de professor ideal, no intuito de maximizar o rendimento dos estudantes, garantindo os melhores índices de aprendizagem em termos de conhecimentos úteis e com aplicabilidade prática. De acordo com o autor, parece esboçar-se uma centralidade das práticas nos discursos e nas políticas que se referem à formação de professores.

Neste mesmo direcionamento, Silva e Fabris (2013) apresentam importantes considerações a respeito dos modos pelos quais o conceito de inovação opera, a partir de um conjunto de racionalidades pedagógicas que atuam no governmentamento da docência no Ensino Médio. Tais considerações contribuem para elucidar o processo de responsabilização/culpabilização individual que envolve a atividade docente na atualidade, marcada pela busca de resultados educacionais que reflitam indicadores de qualidade. Perspectiva marcada pela

[...] busca por metodologias de ensino diferenciadas e inovadoras, que sejam atrativas para os estudantes e, ao mesmo tempo, possam contribuir para a permanente busca pela excelência,

optamos em colocar sob suspeita os modos pelos quais essas verdades pedagógicas são epistemologicamente construídas nas pedagogias contemporâneas (SILVA, 2018, p. 553).

De forma bastante objetiva, a opção pelo estudo da docência se justifica porque ela configura e, ao mesmo tempo, define os deslocamentos das práticas pedagógicas que caracterizaram a escolarização contemporânea, na qual os modos de “fazer docência” são produzidos a partir da configuração de uma realidade mais ampla, na qual os engendramentos organizados em torno da responsabilização da educação, por atender as necessidades provenientes da “sociedade do conhecimento”, tendem a responsabilizar o professor pelos resultados obtidos.

Neste cenário, os materiais impressos destinados aos docentes do Ensino Médio parecem funcionar como poderosos artefatos para direcionar a ação docente a partir de determinadas concepções, tidas como mais adequadas e modernas em relação a outras consideradas tradicionais e ultrapassadas. Em grande medida, essas últimas são consideradas responsáveis pela má qualidade do ensino e por muitos dos problemas enfrentados por esta etapa da escolarização, historicamente.

Neste contexto, algumas questões se tornaram importantes para o delineamento da pesquisa: Como a docência para o Ensino Médio brasileiro foi sendo produzida a partir dos impressos pedagógicos publicados no Brasil na segunda metade do século XX? Como estes impressos se articularam para produzir diferentes racionalidades em relação à docência? Quais as vinculações destas racionalidades com o contexto social, político e econômico em que foram produzidos os impressos pedagógicos destinados à docência do Ensino Médio?

Partindo destes questionamentos, torna-se importante ressaltar que a contemporaneidade coloca em questão novas racionalidades

docentes, que nesta obra, serão analisadas a partir das teorizações críticas de Dardot e Laval (2016), recentemente publicadas no Brasil. Os referidos autores apresentam que a racionalidade neoliberal, ao transpor os moldes empresariais para os mais diversos setores da sociedade, produz um novo tipo de sujeito, pautado na competição e no potencial de garantir resultados. Assim configura, em cada indivíduo, uma espécie de “empresa de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335). A partir desta perspectiva empresarial, palavras como eficiência, eficácia, competitividade, empreendedorismo, responsabilização individual, que antes ficavam circunscritas apenas ao campo da economia e do mercado, passam a fazer parte do universo de outras áreas, como a saúde e a educação (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em vista deste cenário, na segunda metade do século XX, vemos emergir especificidades da docência atreladas a princípios econômicos de eficiência e qualidade, redefinindo o foco do trabalho pedagógico para a produtividade e a busca por resultados. Desta forma, produz o que, na perspectiva teórica de Masschelein e Simons (2014, p. 152), é denominado “professor calculista”. Abordagem que Dardot e Laval (2016) caracterizam, a partir de uma vertente teórica distinta, como “normas contábeis”, que representam especificidades de uma “racionalidade importada do econômico”, pautada em uma cultura regida por resultados, que posiciona os critérios de desempenho e eficiência em primeiro plano, de forma a “ocultar as finalidades próprias de cada instituição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 313).

Nesta perspectiva, Popkewitz e Lindblad (2001, p. 120) apresentam que as fabricações engendradas em meio às comparações educacionais de ordem numérica “têm uma importância vital nos discursos políticos sobre educação e na identificação de crises educacionais”. Sob esta lógica, as estatísticas operam como uma

7 Tais concepções são fundamentadas em uma releitura crítica dos estudos de Michel Foucault, sobretudo aqueles desenvolvidos no decorrer do curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado no *Collège de France*, no ano de 1979.

“modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.116).

A respeito disso, Garcia (2015) afirma que o viés economicista tende a justificar a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências, diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas dimensionadas para a docência nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial.

[...] a primazia da prática aparece ao lado da importância da formação continuada e da proposta de um modelo de “universitarização” da formação que defende o aproveitamento e a validação das experiências anteriores e a prioridade do aprendizado prático-técnico da docência. O ideal formativo do docente prático-reflexivo é a síntese dessa proposta (...) O discurso atual das políticas oficiais para a formação do educador da educação básica é também o de defender a docência como base da formação, mas definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e o empreendedor de si próprio (GARCIA, 2015, p. 49).

Considerando este cenário, Masschelein e Simons (2014, P. 153) problematizam o discurso que “obriga o professor a conceber o seu trabalho como uma empresa produtiva orientada para o resultado”, que parece caracterizar a racionalidade dominante da docência na atualidade. Tomando esse pressuposto como ponto de partida, interessa investigar os modos pelos quais novos contornos para a docência no Ensino Médio foram sendo produzidos, considerando as orientações contidas nos impressos pedagógicos destinados aos docentes desta etapa da escolarização, elaborados ao longo da segunda metade do século XX.

No que se refere especificamente à delimitação do recorte temporal proposto, a escolha da segunda metade do século XX, se justifica a partir de três fatores relacionados entre si. O primeiro destes fatores envolve o processo de democratização do ensino secundário no Brasil, que aparece como elemento central diante do projeto de modernização da sociedade, que marcou a década de 1950. Neste contexto, o segundo fator remete-se à criação da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – CADES, no ano de 1953, pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, intensificando a ênfase na docência como elemento capaz de viabilizar as mudanças pretendidas, em termos de modernização do ensino. O terceiro fator envolve as teorizações da Escola de Chicago, em relação à difusão dos princípios da Teoria do Capital Humano, que influenciaram fortemente a perspectiva educacional brasileira, especialmente na definição dos rumos do ensino secundário, no contexto das intensas reformas que marcaram as décadas de 1950 e 1960.

No período em questão, a educação para o progresso posiciona a docência como elemento central no projeto de modernização social e econômico do país. Nesse sentido, antigas práticas pedagógicas precisavam passar por um processo profundo de renovação para que estivessem alinhadas às políticas de desenvolvimento elaboradas para o país, ao longo da segunda metade do século XX. Seus impressos pedagógicos desempenharam um papel fundamental, estabelecendo e difundindo os principais elementos que iriam configurar o novo modelo de docência para o Ensino Médio, denominado neste estudo como *neodocente*.

A renovação do ensino pode ser considerada a marca que sinaliza a emergência de um novo docente para atender as demandas educacionais da sociedade, ao longo da segunda metade do século XX. O processo de renovação do ensino atravessa a ideia do professor

inovador (flexível e designer de sua ação), ao promover, já na década de 1950, a denominada “revolução copernicana na educação”. Seus principais fundamentos podem ser assinalados como: o aluno no centro do processo educativo; professor como facilitador da aprendizagem; ênfase na atividade do aluno; busca por métodos e técnicas de ensino voltados para atender as individualidades de cada sujeito; responsabilização do professor pelos resultados educacionais paralela à perspectiva salvacionista da docência. Este enquadramento justificaria, com maior ou menor intensidade, a necessidade de reestruturação do currículo, para que se tornasse dinâmico e flexível, orientando o processo formativo do Ensino Médio para uma educação para a vida, de forma a adequar o conhecimento escolar à nova realidade do país.

Deste modo, o currículo teria a função de direcionar o trabalho do professor a partir da ênfase nas questões práticas do ensinar, envolvendo atividades lúdicas, dinâmicas e atraentes do ponto de vista do estudante, radicalizadas na ideia da prática docente como um fliperama didático. Nesta dimensão, o professor passa a ser compreendido como um gestor cujo trabalho se fundamenta no desenvolvimento de boas práticas educativas, que envolvem a padronização da atividade docente através de modelos de planejamento prontos para serem reproduzidos. Tais planejamentos seriam orientados por objetivos traduzidos em competências de ordem utilitarista, que manifestem aplicabilidade prática.

A perspectiva teórico-metodológica que orientou a elaboração da pesquisa objetivou um distanciamento “da possibilidade de pensar as tecnologias pedagógicas engendradas como produtos endógenos aos fazeres docentes, mas, antes disso, reconhecemos que sua intensidade é derivada das condições culturais de nosso tempo” (SILVA, 2018, p. 553). Assim, a análise documental dos impressos pedagógicos representou a escolha metodológica adotada, cujos

resultados produzidos foram tratados analiticamente a partir da noção de “epistemologia social”, proposta por Popkewitz (1997).

É importante lembrar, em termos de organização metodológica do material de pesquisa, que a busca por materiais impressos voltados para a docência no Ensino Médio apresentou publicações, como manuais pedagógicos, livros, revistas e periódicos, que inicialmente foram selecionados em três períodos distintos, conforme as especificidades em torno de sua produção. O primeiro período retrata os impressos pedagógicos referentes às décadas de 1950 e 1960, produzidos especialmente sob a influência da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário - CADES. O segundo período engloba as décadas de 1970 e 1980, e traduz o tecnicismo pedagógico de um Ensino Médio voltado para a profissionalização, no qual, através da influência do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, destaca-se a perspectiva do treinamento, através de um ensino programado e individualizado. O terceiro período envolve a década de 1990 até o ano de 2000, no qual os impressos produzidos retratam uma possível obsolescência do ensino fundamentado na transmissão de conteúdos, ressaltando um ensino embasado em habilidades e competências capazes de preparar o estudante para a vida. Paralelo a isto, parece ocorrer um revivescimento do potencial redentor da docência, capaz de produzir as mudanças pretendidas (BRODBECK, 2015). Neste sentido, no intuito de colocar em prática o novo formato curricular representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação - MEC investiu maciçamente em processos formativos voltados para a docência, especialmente através da criação da TV Escola.

A partir desta primeira seleção, os materiais foram agrupados em um único bloco, passando por uma leitura criteriosa, a fim de encontrar recorrências que indicassem os modos pelos quais novas configurações para a docência no Ensino Médio foram sendo

produzidas ao longo da segunda metade do século XX. Desta leitura emergiram as categorias que potencializaram a análise dos dados sintetizadas nesta obra como *eficiência pedagógica e didática*. Categorias que foram se articulando a partir da tabulação dos excertos referentes ao material de pesquisa, por meio de um trabalho de elaboração conceitual orientado pelo referencial teórico selecionado para potencializar as análises, de maneira transversalizada. Assim, a pesquisa organizou-se em torno da análise das racionalidades implicadas na produção de novos contornos para a docência no Ensino Médio, sintetizados no conceito de *neodocência*. Desta forma, seus desdobramentos foram problematizados na prática pedagógica desenvolvida pelo professor na contemporaneidade, alicerçada nos princípios empresariais de competitividade, desempenho, flexibilização e inovação, acompanhando a emergência do “neossujeito”, guiado pelos pressupostos econômicos neoliberais, em um quadro marcado pela precarização (BARBOSA, 2018).

Diante disso, a partir da análise dos impressos pedagógicos, fica evidenciada a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, sob influência de determinadas racionalidades econômicas. As novas configurações engendradas para a docência no Ensino Médio tiveram, como traços conceituais, a eficiência pedagógica e a renovação curricular, que indicaram a necessidade de reorientação do trabalho docente, desde sua perspectiva prática, produzindo importantes modificações no campo da didática.

Para isso, esta obra se divide em quatro capítulos. O primeiro aborda as racionalidades que configuram o contexto de emergência de novas características para a docência contemporânea, produzidas ao longo da segunda metade do século XX, assinalando as implicações da estreita relação entre o neoliberalismo e a educação através da perspectiva empresarial, que passou a influenciar os mais diversos

setores da sociedade, manifestada especialmente em termos como competitividade e eficiência (DARDOT; LAVAL, 2016).

O segundo capítulo analisa a questão da docência no Ensino Médio desde uma perspectiva histórica, e busca elucidar as racionalidades políticas que envolvem a relação entre os pressupostos neoliberais presentes no projeto desenvolvimentista brasileiro dimensionado na segunda metade do século XX e a produção de determinadas configurações da docência para esta etapa da escolarização, relacionadas à inovação, flexibilidade e competitividade. Configurações nas quais os impressos pedagógicos parecem ter desempenhado papel fundamental, ao fornecer os dispositivos capazes de promover uma nova racionalidade docente.

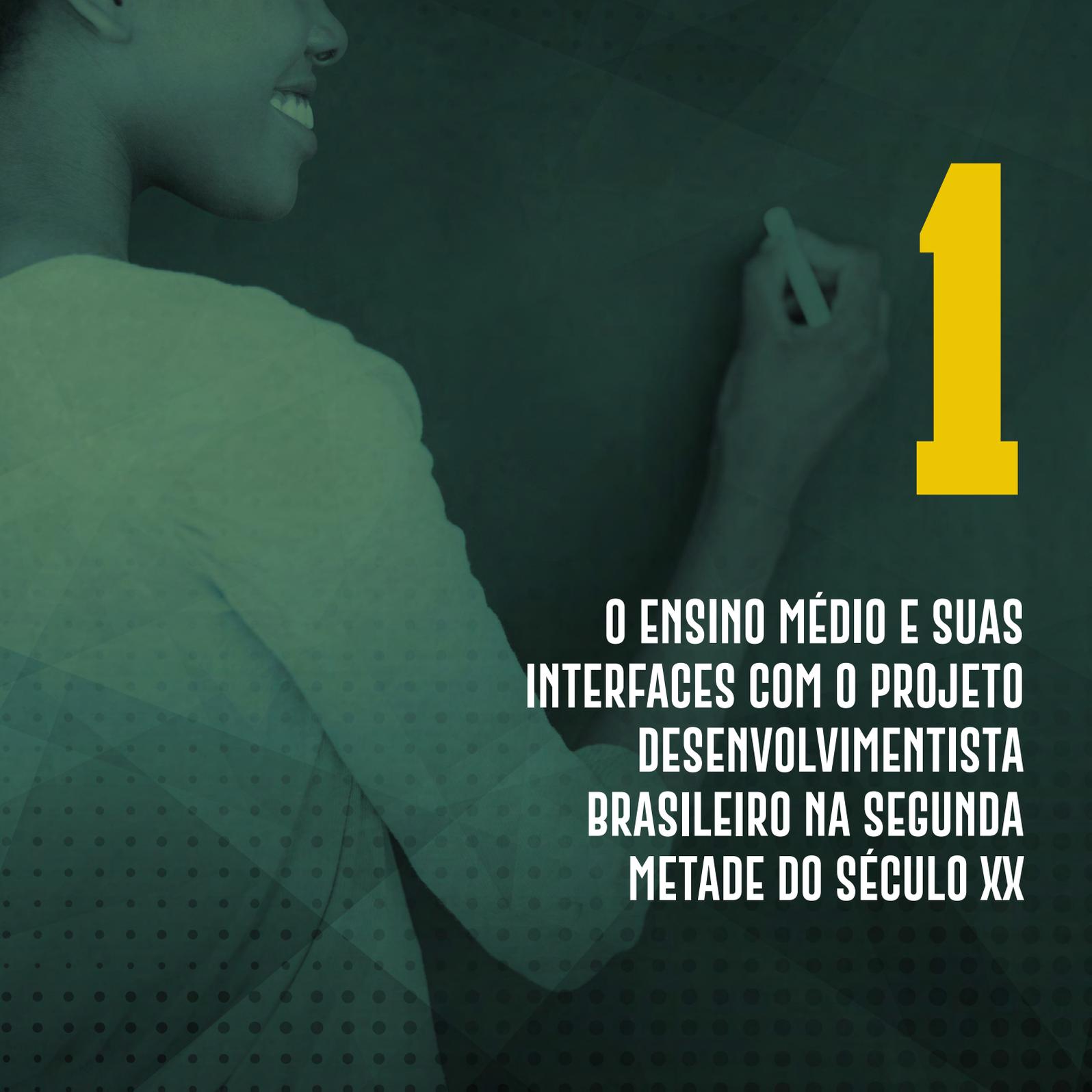
No terceiro capítulo, são problematizadas as configurações da docência no Ensino Médio ao longo da segunda metade do século XX, presentes nos impressos pedagógicos analisados, considerando a eficiência pedagógica como elemento central na dinâmica de renovação do ensino dimensionados no período em questão, a partir das racionalidades econômicas de competitividade e performatividade.

O quarto capítulo apresenta os modos pelos quais a produção de determinadas configurações de docência se manifestam na prática, a partir das orientações contidas nos impressos pedagógicos analisados, ao demonstrar como as racionalidades das políticas neoliberais passaram a operar no cerne da atividade do professor, em termos de *orientações didáticas*, alinhando-as a um projeto de desenvolvimento de caráter fundamentalmente economicista, no horizonte da produção do “neossujeito”.

Assim, as considerações apresentadas ao longo dos capítulos a seguir analisam as racionalidades em torno da produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio, representadas nos impressos pedagógicos produzidos para os professores que atuam nesta etapa da

Educação Básica, a partir da segunda metade do século XX, buscando contribuir com o desenvolvimento de uma docência verdadeiramente comprometida com a integralidade do processo formativo.

SUMÁRIO



1

**O ENSINO MÉDIO E SUAS
INTERFACES COM O PROJETO
DESENVOLVIMENTISTA
BRASILEIRO NA SEGUNDA
METADE DO SÉCULO XX**

A genealogia do neoliberalismo ensina que a nova razão do mundo não é um destino necessário que subjuga a humanidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 401).

Ao descrever os engendramentos que configuram a “sociedade da capacitação”, Sennett (2006) apresenta os modos pelos quais as mudanças nas características de empregabilidade, provocadas pelas transformações institucionais em relação ao trabalho e o consumo, regem o processo que caracteriza uma “nova formulação das capacidades e capacitações pessoais” (SENNETT, 2006, p. 20), que emergem na cultura do consumo, traço característico do que o autor descreve como “novo capitalismo” (SENNETT, 2006, p. 20). No horizonte das capacitações, os processos de escolarização contemporâneos assumem um papel central, na medida em que possibilitam que o sujeito adquira determinadas habilidades capazes de garantir potencial de empregabilidade em um cenário marcado por um processo de mudança, que marca a “necessidade de recriação da escola” (BRASIL, 2018, p. 462). Isto considerando que,

[...] as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p. 462).

Diante desta realidade traduzida nas páginas da BNCC, Barbosa (2018, p. 591) assinala, sob outro enquadramento teórico, que os jovens se encontram na “linha de frente da precariedade laboral e existencial” na atualidade. Em outras palavras, constituem uma significativa parcela “de pessoas afetadas por insegurança laboral, com rendimentos precários e sem identidade baseada no trabalho”

(Barbosa, 2018, p. 591). A precarização, nas teorizações do autor, é marcada pela incerteza em se ter “o suficiente para as despesas de saúde, educação ou habitação” (Barbosa, 2018, p. 591), produzindo “presas fáceis da exploração laboral” (BARBOSA, 2018, p. 591).

Perspectiva que configura um cenário de riscos, em termos “de endividamento, de pobreza, de exclusão, de stress psicológico” (BARBOSA, 2018, p. 591), entre outros aspectos que representam a situação de um contingente significativo da população jovem brasileira, na atualidade.

Na esteira destas questões, o Ensino Médio é apresentado como um importante instrumento na formação dos sujeitos para atuarem a partir das novas configurações prescritas no processo de modernização da sociedade, configurada no projeto desenvolvimentista dimensionado na segunda metade do século XX, cujas nuances foram anteriormente apresentadas.

A história do Ensino Médio caracteriza os anos de 1930 até 1960 como um período de consolidação e, ao mesmo tempo, de redefinição da educação secundária no país. Tal fato se evidencia também nas principais legislações e reformas educacionais dimensionadas para esta etapa da escolarização, no período em questão. Nele se destacam a reforma Francisco Campos, em 1931, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: fundamental, com duração de 5 anos e complementar, com duração de 2 anos; e a reforma Capanema, em 1942, que separou o ensino secundário em dois ciclos: ginasial, com duração de 4 anos, e colegial, com duração de 3 anos (SOUZA, 2008; MARCHAND, 2007).

Neste direcionamento, “a década de 1950 irrompeu sob o signo do desenvolvimentismo e da modernização” (PINTO, 2008, p. 157), buscando superar a visão arcaica do país, cujo projeto pode ser sintetizado no Plano de Metas implementado no governo de

Juscelino Kubitschek, na segunda metade da década de 1950. A este respeito, o esforço da proposta desenvolvimentista concebida para o país estava vinculado a uma importante mudança dimensionada em 1953, que marcou a transformação “do antigo Ministério da Educação e Saúde em dois ministérios: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura” (PINTO, 2008, p. 154). Além disso, a década de 1950 representa, também, um marco no processo de expansão e consolidação do Ensino Médio, considerando que, em 1952, eram 466.000 alunos matriculados, números que, em 1961, atingiam a cifra de 991.000 estudantes (SOUZA, 2008). Em relação a isto, Lima (1960) apresenta que

Em que pese à expansão da *matrícula* no nosso ensino secundário, está ela muito *longe ainda de atingir proporção satisfatória* em relação às necessidades de um *país que se industrializa, urbaniza e politiza*, com a emergência decorrente de atividades secundárias e terciárias em expansão contínua e exigência de mais consciente exercício de cidadania (LIMA, 1960, p. 15-16, grifos meus).

Nestes termos, considerando o conjunto de reformas das quais o Ensino Médio foi alvo, é possível perceber, no decorrer da década de 1960, um movimento de ampliação de sua abrangência, diante da relevância que assume no quadro nacional desenvolvimentista. Assim, a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 4.024, em 1961, manteve a estrutura proposta pela reforma Capanema, em termos de sua organização em dois ciclos, sendo marcada por um cenário de expansão das matrículas. Também foi permeado pelos conflitos entre os segmentos que defendiam a escola pública e os que defendiam a escola particular, e marcada, ainda, pelas discussões em torno da necessidade de vinculação da educação ao desenvolvimento do país (SOUZA, 2008). Em relação a isto, torna-se importante destacar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

estabeleceu a descentralização da educação nacional, criando os conselhos estaduais de educação e permitiu uma flexibilização curricular no sistema de ensino. No tocante à escolarização pós primária, a LDBEN criou o “ensino médio”, que estabeleceu a equivalência definitiva entre o ensino secundário e os cursos profissionais e o curso normal, superando, de modo legal, o histórico dualismo escolar no Brasil (DALLABRIDA, 2014, p. 409).

Os ideais de modernização do ensino e da docência fundamentaram-se na modernização da sociedade, objetivando adequar os sujeitos à nova realidade configurada pelos princípios desenvolvimentistas. Neles, considerando os pressupostos escolanovistas e o auxílio financeiro da UNESCO, ao longo das décadas de 1950 e 1960, incorporaram-se indicativos de mudanças no ensino secundário para torná-lo mais moderno, prático, dinâmico e apropriado às exigências econômicas do momento, fazendo com que alguns destes indicativos, como a autonomia e diversificação, tenham sido expressos também na LDB de 1961 (NUNES, 2000).

Os impressos pedagógicos analisados parecem refletir a tendência manifestada por meio da vinculação da educação e, de forma mais específica, do ensino secundário, ao desenvolvimento econômico e social do país. Isto ao considerarem que

A época em estamos vivendo caracteriza-se pela sua absorvente preocupação com o desenvolvimento econômico (...) na dinamização deste quadro vivencial, a educação em geral e, de um modo especial, o ensino secundário estão chamados a desempenhar uma função essencial e decisiva para os destinos do nosso País. (...) dependerá porém, da visão, da inventiva e da capacidade realizadora do educadores (Escola Secundária nº 14, setembro de 1960, p. 3 e 4, grifos meus).

Um dos fatos que mais característicos do momento que estamos vivendo é a nova consciência, que a sociedade brasileira está adquirindo, do *papel que a educação deve desempenhar na vida nacional, lastreando o desenvolvimento econômico,*

possibilitando o progresso tecnológico e assegurando as condições básicas da vida democrática (Escola Secundária nº 16, março de 1961, p. 3, grifos meus).

Os excertos revelam os modos pelos quais os indivíduos são “subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática” (GALLO, 2017, p. 89), por meio dos processos de escolarização contemporâneos, traduzidos no conceito que o autor apresenta como “governamentalidade democrática”⁸.

Considerando o princípio desenvolvimentista, em termos de educação, a década de 1970 foi marcada pela vigência da LDB nº 5.692/71 que, entre outras medidas, dividiu o ensino em 1º Grau, com duração de 8 anos; e 2º Grau, com duração de 3 anos, colocando como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º Grau, atualmente Ensino Médio. Esta obrigatoriedade evidenciou a influência dos princípios da economia no campo da educação, ao conceber um vínculo linear entre o conhecimento escolar e o desenvolvimento do país, colocando em primeiro plano a necessidade de formar recursos humanos, sendo revogada somente em 1982, através da Lei nº 7.044 (SOUZA, 2008; MARCHAND, 2007).

A partir da vigência da Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio foi reafirmado como direito, perspectiva que tomou forma, durante a década de 1990, com a LDB nº 9.394/96. Entre outras medidas, a LDB em vigor tornou o Ensino Médio uma etapa da Educação Básica, em uma conjuntura onde prevaleceu a sua

⁸ Sob tais condições, a maquinaria escolar, mais uma vez, é movida para ajustar a conduta dos sujeitos em conformidade com as práticas democráticas, no intuito de torná-los suficientemente governáveis segundo os preceitos do neoliberalismo. Isto não somente em termos de formação do capital humano necessário para o crescimento da economia, também em termos de uma forma de governo de si, orientada para a eficiência, competitividade, performatividade, desempenho, inovação, aprendizagem permanente, entre outros aspectos que traduzem um sujeito empresarial ou, nas palavras de Dardot e Laval (2009), o neossujeito. Panorama no qual os impressos pedagógicos parecem ter desempenhado papel fundamental, ao ajustar a conduta dos professores às novas racionalidades pretendidas.

função formativa. A esta lei soma-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998. Enfatizou-se a importância de uma “educação para a vida” (KUENZER, 2000), em um processo de reestruturação fundamentado na flexibilidade curricular e no desenvolvimento de competências e habilidades, onde os conhecimentos adquiridos deveriam ter aplicabilidade prática (MARCHAND, 2007; MOEHLECKE, 2012).

Na última década, a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em 2012, e a implementação da Lei nº 12.796, em 2013, que, entre outras alterações, tornaram a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos, representando importantes marcos para o Ensino Médio brasileiro. Estas leis configuram um quadro de mudanças onde a educação e o conhecimento se voltam para a “capacitação do sujeito para uma economia flexível” (LIMA, 2012), através de um currículo diversificado, que apresente processos formativos voltados ao “desenvolvimento de personalidades produtivas, por meio da aquisição de um repertório de habilidades para a vida” (SFREDO, 2015).

Neste cenário de mudanças, a atual configuração do Ensino Médio é colocada em questão, especialmente pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, produzindo duas perspectivas distintas: de um lado, a problematização da atual estrutura curricular do Ensino Médio, considerada incapaz de atender as especificidades e interesses individuais dos estudantes; e de outro, a docência, que sofre um processo de responsabilização por tais resultados, mas, ao mesmo tempo, é considerada como um elemento essencial na busca pela qualidade da educação.

Tal problemática denota também a importância assumida pela última etapa da Educação Básica na atualidade, cujos debates em torno das temáticas de reestruturação aparecem problematizados na reportagem de capa de uma revista de grande circulação nacional,

voltada para política e economia, em edição de 2016. Essa visibilidade foi marcada pelo debate a respeito da flexibilização curricular nas políticas educacionais contemporâneas, diagnosticado por Sfredo e Silva (2016) como “diversificação dos percursos formativos”. Também assinalaram a emergência de polêmicas em torno da reforma do Ensino Médio, dimensionada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, transformada em lei em 2017, ao promover reestruturações profundas nesta etapa da Educação Básica.

Neste sentido, Krawczyk e Ferretti (2017) definem a flexibilização como palavra de ordem da reforma pretendida por meio da referida legislação, que modifica a organização e o conteúdo curricular, também a perspectiva de formação docente.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da *produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental*, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38, grifos meus).

Além da perspectiva da flexibilização curricular, a legislação provoca preocupação, também, quanto à possibilidade de representar ainda mais o aprofundamento do que Libâneo (2012) traduz como um “dualismo perverso da escola pública”, ao promover possibilidades formativas distintas para pobres e ricos, permitindo, segundo o que problematizam Krawczyk e Ferretti (2017), que os princípios economicistas atuem como balizadores das reestruturações propostas para o Ensino Médio. Discussão que também é abordada por Silva (2017a), ao problematizar que as reformas propostas para o Ensino Médio, referentes à Lei n. 13.415/17, foram definidas como alternativas construídas a partir de um discurso de crise, revelando princípios utilitaristas do conhecimento que, nas palavras do autor, “estão

ancorados nos pressupostos do investir, do inovar e do empreender” (p. 547), em sintonia com os preceitos neoliberais.

Discussões que se amplificam com a aprovação do texto da BNCC para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação, em 04 de dezembro de 2018, considerando que a normatização de uma base nacional curricular para esta etapa da escolarização reafirma as premissas de flexibilização curricular contidas na Lei n. 13.415/17. Objetivam promover um amplo conjunto de reformas curriculares, impactando no formato de organização educativa do Ensino Médio e produzindo efeitos significativos para a docência⁹.

Para além do debate entre favoráveis e contrários ao estabelecimento das reformas em curso, de acordo com os objetivos desta investigação, é importante problematizar como as mudanças trazidas por uma proposta, pretensamente inovadora em relação ao ensino, assumem contornos positivos, com traços de evolução e indicativos de melhoria na qualidade da educação, frente a um ensino ultrapassado e ineficaz.

No que se refere ao processo de democratização do Ensino Médio e aos desafios que esta etapa da Educação Básica apresenta na atualidade, é possível inferir que

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de

9 Em termos de implicações para a docência, o reconhecimento de notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Lei 13415/2017, art 61/IV), ainda que tenha sido referido, na Lei, “exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”, não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos do professor (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Considerando os pressupostos apresentados por Krawczyk (2011), é importante considerar que a meta do atual Plano Nacional de Educação é a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016, além de elevar, até o final do período de vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. No entanto, segundo dados do Relatório Todos pela Educação, de 2018, em 2017, 90,8% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola, e a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio relativa a 2017 representava 67,5%.

Trata-se de um quadro grave. De acordo com os dados, cerca de 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos ainda estão no Ensino Fundamental e outros 903,1 mil não estudam e não concluíram o Ensino Médio. Distante da realidade dos jovens, pouco atraente e sem flexibilidade para os diferentes interesses dos alunos, o Ensino Médio brasileiro hoje vive a expectativa do impacto de diferentes políticas em vias de implementação (Relatório todos pela Educação, 2018, p. 20).

Com base nos dados apresentados, o texto da BNCC, em relação ao Ensino Médio, afirma que “a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2018, p. 461), considerando essencial “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

Observando os indicadores apresentados, torna-se importante referir que a ênfase na universalização do Ensino Médio, ao longo da segunda metade do século XX, embora ainda distante de cumprir as metas de abrangência previstas nas legislações implementadas, revela que esta etapa da escolarização parece representar um

importante “dispositivo de eficácia” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324), que forneceu à atividade econômica os recursos humanos necessários para seu desenvolvimento.

Como alternativa a esta realidade, o documento da BNCC apresenta que o *estabelecimento de competências gerais*, a *delimitação de aprendizagens essenciais* e a *definição de itinerários formativos* no âmbito do Ensino Médio possibilitarão a aquisição de um conjunto de aprendizagens capazes de expressar a sua finalidade e, ao mesmo tempo, configurar as “demandas de qualidade dessa formação na contemporaneidade, bem como as expectativas presentes e futuras das juventudes” (BRASIL, 2018, p. 465).

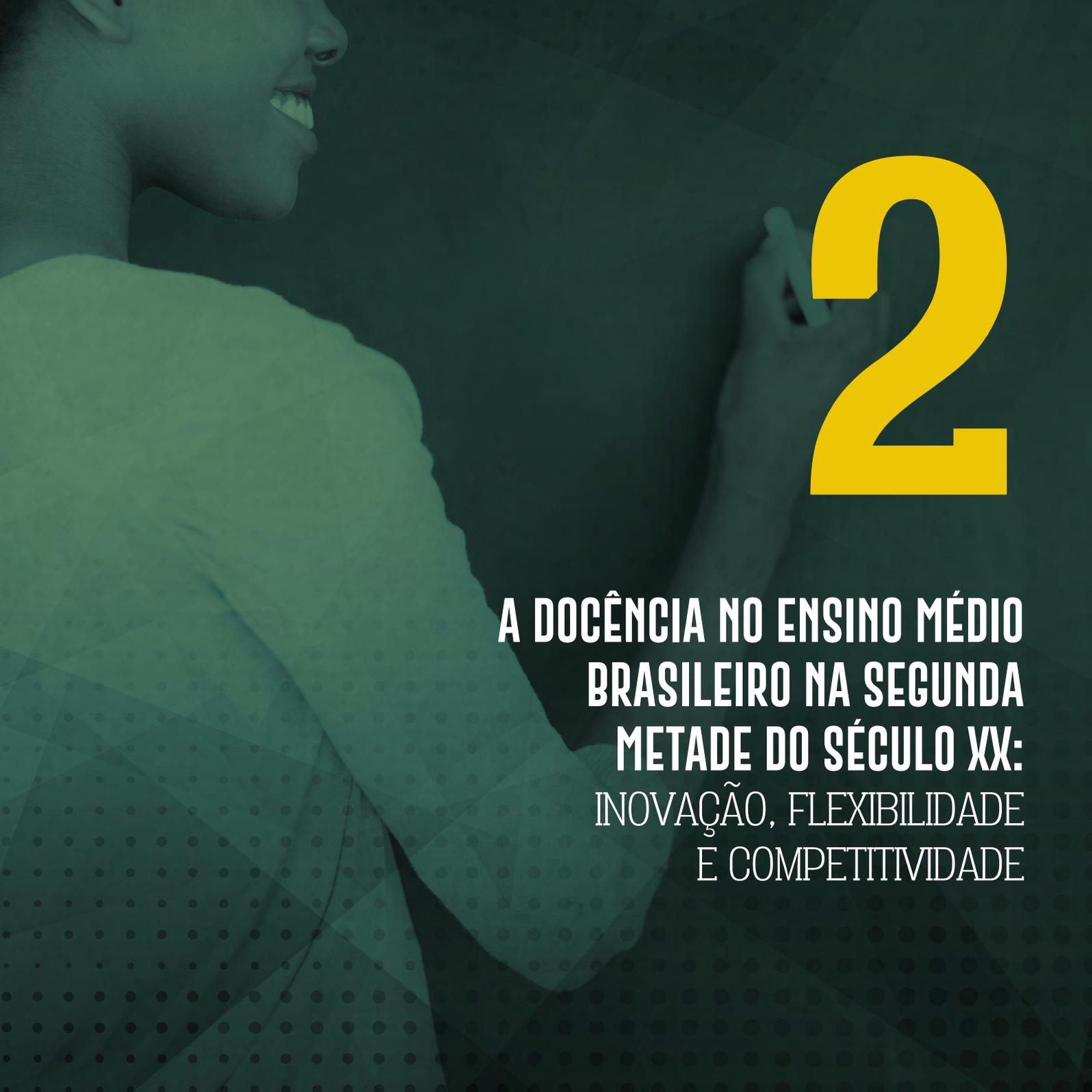
Nestes termos, retomando a problematização representada na epígrafe que abre este capítulo, a respeito da razão neoliberal que parece gerir os sujeitos e as instituições na atualidade, é importante evidenciar, conforme os objetivos da pesquisa, a necessidade de revitalizar uma prática docente que promova uma forma de capacitação que auxilie o sujeito a compreender “a necessidade de lutar contra as ordens sociais injustas, produtoras de precariedade, de fragilidade e de sofrimento em amplas camadas da população, um pouco por todo o lado e, em especial, nos contextos neoliberais” (BARBOSA, 2018, p. 588-589).

A leitura neoliberal que se produziu neste capítulo objetivou contribuir para a compreensão da configuração do projeto de desenvolvimento brasileiro, assinalando os modos pelos quais as racionalidades neoliberais foram tomadas como pressupostos e diretrizes das políticas sociais e econômicas, que posicionaram a instituição escolar como elemento essencial para a efetivação das mudanças pretendidas (LAVAL, 2004). A partir desta compreensão, é possível vislumbrar como *a escola secundária e a docência se destacam como peças-chave para consolidar o projeto de desenvolvimento*

econômico pretendido ao longo das décadas que compreendem o alcance deste estudo.

Em tais configurações, o processo educacional brasileiro, e em especial o projeto de expansão da escola média, que atravessam a segunda metade do século XX, parecem assinalar um alinhamento com a teoria do capital humano e com os pressupostos neoliberais contidos na expressão de Dardot e Laval (2016): “neossujeito”. Nestas condições, a escolarização parece configurar um vetor capaz de agregar valor de competitividade aos sujeitos, favorecendo o utilitarismo e as necessidades de mercado, cuja expressão se traduz no “aprender para a vida” e que justifica, em grande medida, as transformações e reestruturações no campo da docência, onde os impressos pedagógicos destinados aos professores do Ensino Médio assumiram um papel de destaque.

Sendo assim, a política econômica governamental dimensionada na segunda metade do século XX teve como foco um processo de desenvolvimento econômico alinhado com as racionalidades do neoliberalismo, onde o Estado teve papel ativo na formação das condições sob as quais o progresso e a modernização do país estiveram assentados. Processo que colocou a escola de Ensino Médio e o trabalho docente nesta etapa da escolarização em uma posição privilegiada em termos de investimentos para a formação do capital humano necessário para implementar as mudanças pretendidas, produzindo racionalidades que serão analisadas no próximo capítulo.



2

**A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO
BRASILEIRO NA SEGUNDA
METADE DO SÉCULO XX:
INOVAÇÃO, FLEXIBILIDADE
E COMPETITIVIDADE**

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis [...]. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Em aproximação com a epígrafe selecionada para iniciar este capítulo, torna-se importante destacar que a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro processou-se imersa em um contexto marcado pela consolidação de racionalidades de inspiração neoliberal, que produziram efeitos em todos os campos da vida social, incluindo a escola e a docência. Delineamento capaz de indicar, de maneira sobressalente, os modos pelos quais os impressos pedagógicos foram decisivos na produção de determinadas especificidades docentes, objetivando contribuir com a formação do novo sujeito, de maneira eficiente e competitiva, em uma sociedade pautada pelos moldes do mercado. A partir das nuances desta racionalidade, as próximas páginas estão dedicadas a discutir os processos de constituição da docência no Ensino Médio, na segunda metade do século XX, considerando a emergência do que caracterizamos como *neodocência*, a partir da configuração do projeto de escola ensejado na Modernidade.

Para isto, o capítulo divide-se em duas seções. A primeira delas apresenta uma historicização da docência no Ensino Médio e algumas perspectivas de análise a partir de sua vinculação com o projeto desenvolvimentista dimensionado para a sociedade, ao longo da segunda metade do século XX. A segunda seção objetiva apresentar os impressos pedagógicos como material empírico da pesquisa e sua relação com a condução do fazer docente no Ensino Médio ao longo da segunda metade do século XX. A partir destas elaborações foi possível analisar a vinculação entre as configurações que produziram o neossujeito e os pressupostos que envolveram a emergência de um

neodocente, evidenciando que a atividade docente não se produziu alheia à racionalidade neoliberal que tomou forma no país ao longo da segunda metade do século XX. Ao contrário, serviu como elemento essencial para difusão do projeto de sociedade e, de modo mais específico, do projeto de desenvolvimento pautado nos moldes da economia, que se pretendia pôr em prática no decorrer do período que marca o recorte temporal da pesquisa.

2.1 CONFIGURAÇÕES DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: DIGRESSÕES E PERSPECTIVAS

Embora a questão da eficiência seja central nas discussões a respeito da docência, é importante referir que a história da profissão docente não corresponde a uma superação contínua de modos inadequados de ensino por outros mais eficazes, considerando que “cada forma educativa corresponde a características da sociedade em seu momento histórico” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29). Assim, o posicionamento investigativo adotado nesta pesquisa busca transpor os pressupostos da tradição historiográfica, fundada na linearidade e no anacronismo, ao colocar em questão os indicativos de uma suposta superação de práticas educativas precárias herdadas do período imperial, em favor das modernas técnicas de ensino implementadas no período republicano, fundadas na cientificidade (VICENTINI; LUGLI, 2009; POPKEWITZ, 1998).

Sob essa argumentação, o processo de substituição do “velho mestre-escola pelo novo professor” (VILLELA, 2000, p. 101) marcou a configuração da escola moderna no Brasil, forjando um tipo específico de docência, moldada a partir de um processo formativo, por meio tanto de “cursos de formação, quanto da *produção de manuais pedagógicos, que funcionavam como dispositivos de normatização e*

controle das formas de conceber e praticar a docência" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 16, grifos meus).

Nesta perspectiva, ampliando as questões semânticas a respeito da docência, para além das dicotomias entre os vocábulos professor/docente¹⁰, é importante destacar que as considerações em relação à docência, de acordo com Vicentini e Lugli (2009), variam segundo os diferentes momentos, locais e níveis de ensino, de acordo com a função atribuída à escola. Nesta dimensão, considerando a escola como *lócus* da docência, tomamos como referencial o pressuposto de que a escola não representa um elemento natural da sociedade, mas faz parte de um conjunto de instituições pensadas para dimensionar determinados pressupostos formativos nos sujeitos. Sentido que é problematizado por Dussel e Caruso (2003), ao considerarem a sala de aula como espaço de materialização das formas de ensinar, por meio de uma perspectiva genealógica que abarca, também, as diversas modificações sociais, econômicas e políticas para pensar o ensino, que impactaram nos sentidos atribuídos à docência no Ensino Médio, historicamente.

Deste modo, a abordagem histórica da docência no Brasil, de acordo com a literatura pedagógica revisada, destaca que o processo de expansão do ensino ocorrido no país, especialmente a partir da década de 1930, é um fator relevante para compreender as configurações da docência no Ensino Médio ao longo do século XX (BEISEGEL, 1995; SOUZA, 2008; NUNES, 2000; VICENTINI, LUGLI, 2009). Naquele período, os princípios escolanovistas inauguraram

10 Desde uma perspectiva etimológica, é importante considerar os estudos de Martins (2005) e Luz (2012), referentes ao binômio "professor/docente". Segundo Luz (2012), profissão e professor são palavras que derivam do latim *professum*, referindo-se a declarar, assegurar, prometer, confessar, mostrar, dar a conhecer. Assim, é possível inferir que o termo "professor" teria sua origem em uma forma substantiva latina, que designa "o que tem a profissão de ensinar" (LUZ, 2012, p. 157). Já a palavra "docente", conforme Martins (2005), aparece como vocábulo da Língua Portuguesa a partir de 1877, e é derivada do latim *docens*, *docentis*, participio presente do verbo latino *docere*, que significa ensinar. O docente, então, "seria aquele que ensina, instrui e informa" (MARTINS, 2005, p. 34).

novos moldes para a docência que marcaram, nas palavras de Nagle (1974, p. 264), um “entusiasmo pela educação”, e um “otimismo pedagógico”, ressonantes também nas décadas que se seguiram, associando a educação ao desenvolvimento econômico.

Princípios que, de acordo com Silva (2017b), evocavam tanto a implementação de um processo de “renovação educacional”, quanto elementos de um projeto voltado para a “reconstrução nacional”, tendo sido difundidos de forma mais incisiva no país pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e também no ideário pedagógico produzido por Anísio Teixeira. Neste sentido, é importante destacar que

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais *programas* rígidos, mas *flexíveis*, adaptados ao desenvolvimento e à *individualidade* das crianças; *inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo* em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p. 72, grifos meus).

A esse respeito, é importante assinalar que os princípios escolanovistas começaram a figurar com mais importância no cenário educacional brasileiro a partir de 1930, quando Lourenço Filho publicou a obra *Introdução ao estudo da Escola Nova* como parte da coleção Bibliotheca de Educação. Em tal obra, reafirma-se que a “escola nova” não se refere a um tipo específico de escola ou sistema de ensino, mas a um “conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (FILHO, 1930, p. 17). Anísio Teixeira e Lourenço Filho podem ser considerados os principais representantes deste ideário, que se manifesta especialmente no ensino com base nos métodos ativos, adaptação às características individuais, centralidade do aluno no processo educativo e valorização das perspectivas científicas desenvolvidas no campo da Biologia e Psicologia (CUNHA, 1996; SAVIANI, 2008).

Configurações que significam que a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, teve como principal contribuição da Escola Nova a “organização científica da escola, em substituição a um ensino tradicional” (VIDAL, 2013, p. 579), remetendo a uma necessária modernização do ensino, combatendo práticas consideradas arcaicas, por meio da “defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira” (VIDAL, 2013, p. 579). Assim, o manifesto elucida que, “a cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades” (AZEVEDO, 2010, p. 25). Documento cujas bases foram retomadas em 1959, em

[...] uma conjuntura marcada pelos intensos debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em boa medida desencadeados pelo substitutivo Lacerda (1958), que dividiu os educadores entre os defensores da escola pública e aqueles que representavam os interesses da escola privada, provocando a publicação do Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959) (ROSA; DALLABRIDA, 2016, p. 262).

Tal perspectiva, além de ampliar as finalidades do processo educativo, norteou um conjunto de normas didático-pedagógicas que continham novas orientações para a docência, através do desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino que envolviam conhecimentos relativos ao campo da Psicologia, Sociologia e Biologia (NAGLE, 1974; TANURI, 2000). Diante disso se processa um deslocamento em relação à preocupação central do currículo,

[...] dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. Encontra-se nos documentos legais dessas reformas a presença de dispositivos indicadores de ideias da escola renovada,

relativas ao atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas, à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno (TANURI, 2000, p. 74).

Partindo destes argumentos,

[...] a partir de meados de 1950, uma série de iniciativas foram tomadas no sentido de *formar o maior número possível de professores, produzindo-se materiais didáticos* e oferecendo-se alternativas de formação em serviço para aqueles que não haviam cursado sequer as Escolas Normais. Muitas foram as publicações na época dirigidas especialmente para docentes em atuação, no intuito de aperfeiçoar suas práticas (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 221, grifos meus).

O governo de Kubitschek, eleito para o período 1956-1961, teve sua proposta de desenvolvimento do país centrada no Programa de metas, que relaciona a política desenvolvimentista gestada para o país à multiplicidade de ações emanadas do Ministério da Educação, no período 1955-1965, com o objetivo de enfrentar as demandas da sociedade por ampliação do acesso à educação escolar (VIEIRA, 1983; CHAVES, 2006).

Nestas condições, o ano de 1953 foi marcado, no campo educacional, pela criação da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – CADES¹¹, pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em um movimento que objetivava capacitar

11 Na gestão de Armando Hildebrand, a Diretoria do Ensino Secundário do MEC criou, por meio do decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, a Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – Cades, cujo objetivo era promover cursos para professores leigos do ensino secundário, realizados durante o período de férias, com o intuito de prepará-los para o exame de suficiência, que conferia o registro de professor, viabilizando o ingresso na carreira do magistério secundário. “A relevância desses cursos deve-se ao fato de que, na década de 1950, havia mais de 80% de professores leigos - geralmente profissionais liberais como advogados, médicos e engenheiros - que lecionavam em estabelecimentos de ensino secundário” (ROSA; DALLABRIDA, 2016, p. 262).

os docentes para atuar nesta etapa da escolarização, enfatizando os princípios escolanovistas em favor de uma modernização do ensino (ROSA; DALLABRIDA, 2016; FONSECA, 2003). Este movimento impulsionou a publicação de diversos livros, manuais didáticos e periódicos a respeito do ensino secundário, a exemplo da revista *Escola Secundária*¹², publicada entre 1957 e 1963, que objetivava oferecer, nas palavras de Rosa e Dallabrida (2016, p. 261), uma “formação mais adequada do professor secundarista moderno e, para isso, tinha a organização das suas edições voltadas para a área da didática”.

Além disso, em relação à docência no Ensino Médio, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme), implementada em março de 1953, orientada pelo INEP, objetivava “fornecer assistência técnica ao professorado” (MENDONÇA, 2008, p. 87). Assessoramento manifestado pelo MEC através de “dois métodos principais de prestar a assistência técnica; ou tornando acessíveis aos professores cursos de aperfeiçoamento; ou fazendo chegar às suas mãos guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação” (MENDONÇA, 2008, p. 87).

A esse respeito, os estudos de Xavier (2008, p. 129) concentram-se em problematizar, no decênio 1950-1960, as publicações “voltadas para a qualificação de professores no âmbito de três Campanhas implementadas pelo Ministério: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme)¹³, a Campanha de Levantamentos e

12 Com dezoito números publicados trimestralmente, durante cinco anos, e com uma média de vinte e um artigos por edição, o primeiro número de *Escola Secundária* foi publicado em junho de 1957, e o último, após mais de um ano da publicação do penúltimo número em 1961, que indicou o término da coleção. O último número da revista foi preparado em 1963, mas foi publicado posteriormente, sem indicação do ano (*Apresentação*, 196, p. 6) (ROSA; DALLABRIDA, 2016, p. 261).

13 A Caldeme tinha como objetivo principal estabelecer as bases para a formulação de manuais que funcionassem como guias para o professorado de nível elementar (fundamental) e secundário, nas diferentes disciplinas constantes do currículo do ensino de grau médio ou secundário. As publicações da Caldeme visavam a contribuir para a renovação da literatura pedagógica, mediante a revisão de livros de leitura e a análise dos livros didáticos.

Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme)¹⁴ e a Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário (Cades)¹⁵”.

Ao promoverem esforços no sentido do levantamento de dados para diagnóstico da situação educacional, por um lado, e, por outro, ao propiciarem a produção e reprodução de manuais didáticos dirigidos aos professores de diferentes disciplinas, buscando, ainda, divulgar publicações que servissem como subsídio à gestão e à didática no ensino secundário, as três campanhas alimentaram a política de publicações implementada pelo Inep, particularmente após a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), pelo Decreto nº 38.460 de 28 de dezembro de 1955 (XAVIER, 2008, p. 132).

Nestes termos, os impressos pedagógicos produzidos na segunda metade do século XX refletem, em grande medida, os pressupostos de Popkewitz (1997, p. 74), ao apresentar que “as pedagogias que haviam surgido no início do século XX, valorizavam definições culturais que reforçavam o individualismo e a importância do controle interno e da motivação pessoal, fundadas na felicidade e no progresso”. A influência do ideário escolanovista difundiu a preocupação com a metodologia de ensino, que continuou presente também na década de 1950, em um cenário nacional marcado pelo processo desenvolvimentista, fundado, ainda, na modernização do ensino (TANURI, 2000).

Neste contexto, é importante considerar, também, a influência estadunidense na educação do país, ampliada a partir da década

14 A Cileme foi regulamentada e instalada no primeiro semestre de 1953, com base na Portaria nº 160, de 26 de março de 1953. A Campanha pretendia dotar o MEC de um amplo quadro numérico, “ao mesmo tempo descritivo e interpretativo, do ensino médio e elementar em nível nacional, a fim de que profissionais e usuários pudessem apreciar as deficiências e as dificuldades de uma expansão levada a efeito (XAVIER, 2008, p. 131).

15 Criada em 1953 pelo presidente Getúlio Vargas, a Cades tinha como objetivo principal elevar o nível do ensino secundário, assim como difundi-lo. Nesse sentido, desenvolveu as seguintes linhas de ação: 1) promover cursos e estágios de aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores do ensino secundário; 2) oferecer bolsas de aperfeiçoamento no país e no exterior; 3) realizar estudos dos programas e métodos para o ensino secundário (XAVIER, 2008).

de 1950, especialmente através dos acordos MEC-Usaid que, em âmbito da docência no ensino secundário, materializou-se no acordo denominado Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação de Ensino Secundário (PABAEES). Posteriormente ele foi convertido no Programa de Assistência Brasileiro- americana ao Ensino Elementar (PABAE) ¹⁶ (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017). Ambos os programas objetivavam promover o “progresso” do país por meio do desenvolvimento científico e educacional, importando o modelo de desenvolvimento proposto pelos EUA, dentre os quais se destaca a circulação da teoria skinneriana a respeito do comportamento humano, objetivando a promoção de melhores práticas educativas, dados os variados problemas educacionais brasileiros na época¹⁷ (SOUZA JR; CIRINO; MIRANDA, 2018).

Assim, a década de 1950 e princípio da década de 1960 configuraram um período de mudanças profundas que impactaram de maneira significativa a docência no ensino secundário, representando um

Momento histórico conturbado, em que os ideais de progresso e modernização ganhavam novo fôlego, e os discursos da época advogavam – além de questões ligadas à industrialização, bem como a infraestrutura que esta viria a exigir, como transporte, energia, mão de obra e outros – questões ligadas à educação, com foco especial à expansão e democratização no acesso ao sistema público de ensino (SILVA; SOUZA, 2009, p. 788).

SUMÁRIO

- 16 Em termos educacionais, a ampliação dos níveis de abrangência dos acordo estabelecidos manifesta a estreita relação entre as configurações da docência voltada ao ensino secundário, e as que envolvem a docência no ensino elementar, considerando que “era visível que os desafios educacionais eram enormes e que a assistência apenas ao ensino secundário não garantiria os resultados esperados, pois se acreditava que as defasagens partiam de processos educacionais anteriores, os quais deveriam ser repensados, como a própria formação de professores/as. Logo o programa volta-se para a experiência do Ensino Elementar brasileiro” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 536).
- 17 Referente aos acordos MEC /USAID, o dimensionamento do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que vigorou de 1957 a 1965, visava à instrução de professores no âmbito das metodologias de ensino e na reestruturação curricular, com base nos pressupostos da psicologia (TANURI, 2000, p. 78).

A esse respeito, no princípio da segunda metade do século XX, surgiram as primeiras propostas comportamentais voltadas ao ensino, a partir do trabalho de Skinner (1954), que discutiu o uso de princípios comportamentais na sala de aula, a partir dos quais o método de ensino programado e individualizado emergiu (HENKLAIN; CARMO, 2013). Perspectiva que influenciou diretamente à docência no ensino médio, considerando que

[...] dois produtos do trabalho de Skinner ficaram muito conhecidos: a instrução programada – ou a maneira como o material instrucional para o ensino poderia ser planejado ou formatado – e as máquinas de ensinar – ou condições técnicas e de natureza mecânica ou eletrônica para atender às exigências para apresentação de material instrucional planejado (Teixeira, 2004) (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484).

A partir do surgimento das máquinas de ensinar e da instrução programada, diversos pesquisadores, vários deles brasileiros, passaram a aperfeiçoar o processo de ensino com base no conhecimento produzido pelas teorizações de Skinner, sintetizadas na Análise Experimental do Comportamento. Destaca-se o trabalho de Carolina Bori e Rodolpho Azzi¹⁸, vinculado ao processo de programar condições de desenvolvimento de comportamentos, configurando, nestes termos, uma “mudança de ênfase do ensino programado para a programação de ensino”¹⁹ (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 486).

18 Fundamentados na obra de Holland e Skinner, *The Analysis of Behavior: A Program for Self-Instruction* (1961), Carolina Bori e Rodolpho Azzi tornaram-se os pioneiros no estudo e divulgação da Instrução Programada no Brasil (MATOS, 1998).

19 No ensino programado, a ênfase estava sobre um produto técnico, sobre o que resulta do processo de programar condições para o desenvolvimento de comportamentos (textos ou outros materiais programados, por exemplo). Já na programação de ensino (denominada de maneira mais precisa como programação de condições de desenvolvimento de comportamentos), a ênfase está no processo de programar condições para aprendizagem, a qual envolve produtos (tais como os materiais instrucionais), mas não se restringe a eles. Isso porque é uma classe ampla e complexa de comportamentos ainda por serem descobertos, explicitados e organizados de forma a possibilitar a descrição sua precisa e viabilizar sua verificação experimental, assim como a construção de condições para sua apresentação, seu desenvolvimento e manutenção para o desenvolvimento social (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013).

Ao examinar as contribuições da Análise Experimental do Comportamento ao ensino secundário no Brasil, em termos de sua influência na docência desta etapa da escolarização, torna-se importante destacar a definição dos comportamentos que deveriam constituir o objetivo central do processo de ensino, além da emergência do Sistema Personalizado de Ensino (PSI), vinculado à proposta de programação do ensino com base em comportamentos passíveis de serem transformados em objetivos. A esse respeito,

Na construção dos programas dos cursos embasados no PSI, o procedimento consistia basicamente em adaptar textos, exercícios e outros materiais comumente utilizados para ensinar em cursos tradicionais ao formato de cursos programados individualizados (NALE, 1998). Essa adaptação consistia em dividir o material em pequenos passos, agrupá-los em uma sequência, escrever um texto que requeresse respostas ativas do aprendiz e que proporcionasse feedback imediato às mesmas (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 490).

Aportes que indicam, em termos de docência, que o processo de ensino se traduz por meio da tarefa de “planejar e de dispor contingências para produzir modificações de comportamento no aprendiz” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484). Desse modo, segundo os autores, “ensinar define-se, então, pela produção de mudanças de comportamento” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484).

Neste sentido, de acordo com Nale (1998), na programação do ensino, da qual se derivaram os cursos programados individualizados, o foco da ação docente, partindo dos objetivos comportamentais propostos, seria planejar atividades capazes de promover determinadas habilidades capazes de refletir o comportamento previamente estabelecido como desejável. Em termos educacionais, o ensino programado estaria relacionado com a perspectiva de produção de uma “engenharia do comportamento”, enquadrada em uma configuração de escolarização que tem como proposta formar os alunos para o autogoverno intelectual (SKINNER, 1954).

Nestes termos, a proposta da Instrução Programada produziu impactos significativos sobre a docência, ao configurar um método educacional que considerava a importância da autoinstrução do aluno, reduzindo a presença e a importância do professor no processo educativo (BARBATO, 1968). É importante esclarecer que a escola secundária representou um amplo campo de aplicações para o ensino programado, fomentado, também, pela UNESCO, como “alternativa aos países em vias de desenvolvimento, considerando-o um instrumento eficaz” (CANDAU, 1969, p. 123).

Com o golpe civil-militar ocorrido em 1964, cujo prolongamento ditatorial conduziu a diversas ações coercitivas e restritivas em termos de pesquisa educacional, os estudos desenvolvidos no país, em termos da programação do ensino, dissolveram-se. Foram retomados no final da década de 1970, conjugando novas interpretações que refletiam, em grande medida, o percurso histórico que configurou o período ditatorial, especialmente em termos educacionais (MATOS, 1998).

Nesta perspectiva, a década de 1960, marcada pela implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que forjou a emergência dos princípios da descentralização e da flexibilidade, e determinou a equivalência de todas as modalidades de Ensino Médio, foi caracterizada, também, pelo golpe civil-militar de 1964. Suas ressonâncias na educação revelaram-se, nas palavras de Tanuri (2000, p. 79), na perspectiva de uma escola “eficiente e produtiva”, capaz de promover o desenvolvimento econômico, tal como preconizado pela teoria do Capital Humano²⁰.

20 O conceito de capital humano, proposto por Theodore Schultz, na década de 1960, postulava que o investimento no conhecimento seria o caminho para o bem-estar individual e para o desenvolvimento dos países. De acordo com Pires (2005), o poder explicativo desta teoria e a legitimação que fornece aos gastos com educação, para preparar os indivíduos para a vida profissional, tornaram-se fundamentos correntes das políticas educacionais, sob forte incentivo de organismos multilaterais de fomento, financiamento e assessoramento a governos.

Em tal configuração, a “modernização da prática docente” (TANURI, 2000, p. 79) foi a principal ferramenta para atingir tais propósitos, através de objetivos instrucionais, do planejamento e dos métodos e técnicas de ensino e avaliação, segundo uma visão tecnicista e cada vez mais fragmentada do trabalho pedagógico, que incidiu diretamente sobre a docência do Ensino Médio brasileiro (TANURI, 2000). No bojo destas transformações, o Decreto Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, instituiu o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, sob a forma de fundação, vinculada ao Ministério da Educação e cultura, tendo por finalidade o aperfeiçoamento de docentes e técnicos, requerido pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento dos diversos setores da economia do país.

O CENAFOR representou um órgão de apoio especificamente destinado à capacitação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país, cuja implementação fez com que o valor econômico atribuído à educação, neste contexto, se tornasse mais evidente, a exemplo da implementação da Lei 5.692/71, que tornou profissionalizante o ensino de 2º grau²¹, estabelecendo como “objetivo geral de qualificar para o trabalho, levou à diversificação de habilitações profissionais, para atender aos interesses dos alunos e ao mercado de trabalho” (RACHID, 1979, p. 80).

Em termos de docência, a valorização da educação profissional no país atribuiu centralidade ao trabalho docente desenvolvido no Ensino Médio, especialmente no que se refere ao planejamento, considerado como “*meio eficaz* de influir na *produtividade* do indivíduo e, em consequência, na produtividade de um país” (RACHID, 1979, p. 80, grifos meus). Nestes termos, a década de 1970 favoreceu a configuração de um cenário que “fortaleceu a relação entre o ministério do trabalho e o ministério da educação, por meio do

21 A profissionalização compulsória do ensino de 2º Grau foi abolida em 1982 (MOHELECKE, 2012).

estabelecimento de diversas medidas que objetivavam o treinamento de trabalhadores para os diversos setores econômicos”²² (RACHID, 1979, p. 70). Nesse contexto, a

[...] criação do *Sistema Nacional de Formação de Mão-de-obra*, aglutinando os diferentes órgãos de formação profissional e estabelecendo normas e diretrizes para a definição da Política Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos, *busca ainda a harmonização com a educação permanente, tendo como meio, o desenvolvimento econômico e social e, como meta, o homem brasileiro* (RACHID, 1979, p. 73 – grifos meus).

Em forma de síntese, diversos projetos envolvendo o ensino programado individualizado e a análise comportamental foram desenvolvidos no CENAFOR, especialmente a partir da passagem de Carolina Bori por esta entidade, na década de 1970 (FILHO, 1998). Projetos que potencializaram a aplicação destes pressupostos em programas de formação e aperfeiçoamento dos docentes responsáveis pelo ensino de 2º Grau. Nestes termos, é importante referir que os impressos pedagógicos foram considerados mecanismos importantes para treinar os docentes, por meio da Instrução Programada, a aplicar a Instrução Programada com os alunos, considerando que

A apresentação do material programado em forma de livro impresso indica a opção pela divulgação da IP em mídia popular e de fácil acesso. O livro impresso contava com recursos já disponíveis para sua confecção, dispensando a construção de dispositivos mais custosos, tais como as “máquinas de ensinar” (SOUZA JR; CIRINO; MIRANDA, 2018, p. 452).

Assim, emergem dois importantes materiais produzidos para os professores desta etapa da escolarização: Curso Programado

22 A exemplo do decreto nº 75.081, de 12 de dezembro de 1974, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra [sic] - PIPMO passou a vincular-se ao Ministério do Trabalho, que passou a orientar a formação profissional, com a ressalva de que tarefas como “definir currículos, programas, cursos e exames e elaboração de normas para exames de capacitação, deveriam ser exercidas em cooperação com o Ministério da Educação e Cultura” (RACHID, 1979, p. 70).

Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas, organizado em três volumes; e o Curso de adequação de pessoal docente de disciplinas do núcleo comum.

Estes materiais integram o corpo empírico da pesquisa, configurando elementos importantes na produção de um capital humano, dada a importância da formação de mão de obra neste contexto, no intuito de “lograr a integração entre educação e desenvolvimento econômico” (FONSECA, 2009, p. 169).

Nesse sentido, a busca pela eficiência do trabalho docente no ensino de 2º Grau, atual Ensino Médio, desenvolveu-se vinculada ao projeto desenvolvimentista do país, e promoveu parcerias entre o CENAFOR, o PREMEN⁵⁴, o Ministério do Trabalho e o MEC, consolidando, conforme previsto nos Planos Setoriais, “as teorizações do capital humano e do enfoque na mão-de-obra como bases doutrinárias para a educação brasileira” (FONSECA, 2009, p. 160).

O regime militar, marcado pela ênfase no desenvolvimento econômico do país, fomentou uma perspectiva educacional de viés liberal, orientada pelos princípios da teoria do Capital Humano, tendo como base o pressuposto da *eficiência* e da *produtividade*, inspirada nos princípios da racionalidade tecnicista, o que provoca, em termos de docência para o Ensino Médio, uma “*reordenação do processo educativo* de modo a torná-lo *objetivo e operacional*” (GIORGI, ALMEIDA, 2014, p. 267, grifos meus).

É importante destacar que este campo de influência da economia sobre os processos de escolarização e sobre o trabalho docente permaneceu operando, mesmo com o fim da ditadura militar. Vale salientar também, que o processo de redemocratização do país, dimensionado na década de 1980, assinalou também o recrudescimento da perspectiva neoliberal. Neste contexto,

O governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito para dois mandatos seguidos (1995-2002), *implementou uma série de mudanças no âmbito da chamada Reforma do Estado* (Brasil/MARE, 1995). A primeira delas foi a *substituição da administração pública burocrática pela administração gerencial*. Foi elaborado o plano plurianual de governo (principal instrumento de planejamento instituído pela Constituição Federal de 1988). *As ações foram organizadas na forma de projetos, interligados em rede nacional, cada um sob a responsabilidade de um gerente* (FONSECA, 2009, p. 168 – grifos meus).

De acordo com Fonseca (2009, p. 173), as reestruturações educacionais propostas estiveram “legitimadas pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas”, por meio de um “enfoque utilitarista serve à excelência empresarial” (FONSECA, 2009, p. 173). Deste modo, a “qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa” (FONSECA, 2009, p. 168). A influência da economia na organização educacional revela-se nas mudanças implementadas no Ensino Médio, configurando um cenário onde os “anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual” (ZIBAS, 2005, p. 24).

Neste sentido, uma nova perspectiva formativa para o Ensino Médio passava a ser delineada, com a extinção do CENAFOR por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, e a progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio manifestada na promulgação da Constituição de 1988. Neste contexto, a década de 1990 foi marcada pela vigência da LDB 9.394/96 que, entre outras medidas, “consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Também serviu como marco para o estabelecimento de diversas outras medidas que contribuíram para estabelecer as configurações que o Ensino Médio assumiria, expressas sobretudo,

pelo decreto nº 2.208/97²³, além da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998. Reformas que produziram importantes deslocamentos também em relação à docência desta etapa da escolarização, ao subordinar a lógica educacional à lógica econômica e às demandas do mercado. Isto considerando que “a reforma da educação e do Estado realizadas no Brasil nos anos 1990, estiveram fortemente marcadas pelo ideário neoliberal²⁴” (MOHELECKE, 2012, p. 41). Neste quadro, as mudanças propostas para a área da educação deixavam transparecer, em uma análise superficial, “um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de educação para a vida²⁵” (MOHELECKE, 2012, p. 47). Nas palavras da autora,

[...] no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para esse nível de ensino, isso pode ser percebido no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a “vida” (MOHELECKE, 2012, p. 48).

Nesta lógica, as reformas dimensionadas para o Ensino Médio, propostas na década de 1990, incidiram diretamente na prática docente, evocando novos contornos para o trabalho do professor, imerso na ideia de inovação permanente, vinculada à necessidade de formação continuada, orientada para uma dimensão essencialmente prática da docência. Neste sentido, o objetivo passou a ser o desenvolvimento de atividades lúdicas e interessantes, para tornar as aulas mais agradáveis

23 “define que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria” (MOHELECKE, 2012, p. 41)

24 “[...] sob a justificativa da crescente exigência de qualificação do trabalhador para a nova estrutura do mercado, o ensino médio sofreu uma reforma, sendo desmembrado em duas modalidades distintas e independentes: o ensino médio, de conteúdos gerais, e o ensino técnico-profissionalizante” (FONSECA, 2009, p. 169).

25 “[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39)

para o aluno, considerando os objetivos de uma reforma de ordem “curricular que pretendeu refundar” a escola média, caracterizando-a como “escola jovem” e propondo ações pedagógicas diferenciadas, integradas e abrangentes” (ZIBAS, 2005, p. 31).

Perspectiva que, em termos de docência para esta etapa da escolarização, justifica a emergência, naquele período, de diversos impressos pedagógicos, no sentido de orientar o trabalho do professor na direção das mudanças pretendidas. A exemplo disso, a publicação do Boletim Novo Ensino Médio e da Revista Sala de Aula objetivaram elucidar as transformações pretendidas em termos da nova identidade e perspectiva curricular do Ensino Médio, na direção de nortear o trabalho docente, favorecendo a implementação das reformas propostas.

Na esteira das reformas pretendidas em relação ao Ensino Médio, a década de 1990 assinalou, também, a emergência de novos mecanismos de formação docente, caracterizados especialmente pelo programa TV Escola. Programa definido pelo então ministro da educação, em discurso realizado na comemoração dos dois anos do programa, Paulo Renato Souza, como alternativa para garantir a “melhoria das condições de treinamento e a capacitação crescente dos professores” (SOUZA, 1999, p. 17).

Começamos a operação experimental da TV Escola no dia 4 de setembro de 1995. Em caráter definitivo, começamos as transmissões no dia 4 de março de 1996. Foi um dos programas mais polêmicos que lançamos no Ministério da Educação. Lembro-me bem das inúmeras críticas que tivemos ao lançarmos a ideia de criar esse programa, que atinge 50 mil escolas em todo o Brasil, usando o *canal de satélites brasileiro para um programa de treinamento de professores*. (...) com as distâncias que temos no Brasil, com as dificuldades de acesso à melhor maneira pela qual se treina o professor e o gestor da escola - e esse é outro problema importante -, é através dos kits da TV Escola e, mais tarde, do monitoramento e das avaliações [...] (SOUZA, 1999, p. 17, grifos meus).

Formação direcionada de maneira mais específica aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, implantados pelo Ministério da Educação, objetivando o “treinando e atualizando os professores com a metodologia, os princípios, os objetivos definidos por essa proposta curricular” (SOUZA, 1999, p. 18). Desse modo, as reformas propostas para o Ensino Médio e a centralidade que esta etapa da educação assumiu no cenário econômico, da década de 1990, fez com que a TV escola passasse a veicular programas específicos também para os professores do Ensino Médio, a partir de 1999. Ainda envolviam a produção de encartes específicos enviados para as escolas, contendo planos de aula e exemplos de atividades práticas para desenvolver os conteúdos e as habilidades propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, implementadas em 1998.

Seguindo o que apresentam Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189), os deslocamentos provocados por “uma governamentalidade centrada na competição”, estão atrelados a “um conjunto de transformações da sociedade contemporânea” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189), cuja influência envolve as profundas transformações no direcionamento da docência no Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX. Considerando esta perspectiva, torna-se importante elucidar que a chamada de década da educação, decênio que se seguiu à promulgação da atual LDB 9394/96, embora não faça parte do recorte investigativo da pesquisa, manifesta as principais transformações apresentadas em termos da caracterização de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro.

De acordo com Schneider e Durli (2012, p. 17), o período em questão foi marcado por uma “profusão de reformas educacionais”, que também refletiram a centralidade da docência para dimensionar as amplas reestruturações educacionais pretendidas. Contudo, na crítica das autoras, muitas das reformas propostas pretendiam mais atender as orientações dos organismos multilaterais do que responder

às reais demandas educativas do país. Neste sentido, as pesquisas de Schneider e Durli (2012), ao comparar as reformas dimensionadas no país com as proposições dos organismos internacionais, voltadas para a docência, assinalam inúmeras aproximações, especialmente na ênfase dada à perspectiva de que o trabalho docente deve ter como foco a formação do aluno para atender as exigências mercantis.

A década que se seguiu à da educação, em termos de influência na docência do Ensino Médio, foi marcada por novas dinâmicas de organização curricular, que passaram a exigir um novo formato de docência para dimensionar as mudanças propostas. Formato que, nos termos desta pesquisa, é denominado de *neodocência*. A esse respeito, a publicação da revista *Pátio* para o Ensino Médio, em 2012, e a implementação, por parte do MEC, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, objetivavam o aperfeiçoamento dos professores desta etapa da escolarização, considerando as novas configurações curriculares propostas para o Ensino Médio, expressas, sobretudo, pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Representam, no contexto atual, importantes impressos pedagógicos no direcionamento da atividade docente, colaborando para o estabelecimento de uma *neodocência* para esta etapa da escolarização.

Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 59/2009, que consagrou o Ensino Médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, apontam para um crescimento nas matrículas desta etapa da escolarização, o que amplia, conseqüentemente, a necessidade de recursos físicos e humanos para atender não apenas à ampliação da demanda, mas aos múltiplos desafios que se colocam à última etapa da Educação Básica. Dentre eles está o desafio de democratizar a escola média, conforme previsto na legislação referente ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 e vigente até 2024 (COSTA, 2013).

A esse respeito, o diagnóstico para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE) apresentou a necessidade de implementar a valorização dos profissionais do magistério, cujo texto aprovado apresenta como uma das principais alternativas o investimento na formação inicial, e especialmente na formação continuada dos professores. Em relação à formação docente, Nóvoa (1999) já alertava que a problemática discursiva presente nos textos sobre a educação, na virada do século, denotava um excesso de retórica política, ligada diretamente a políticas educativas deficitárias. Os problemas em relação à formação docente giram em torno de um contexto traduzido pelo autor como um “excesso de futuro e ausência de presente”. Tal perspectiva pode ser traduzida por uma ampliação dos discursos em relação ao que deveria ser feito, o que acaba por esconder a pobreza das práticas e das políticas de fato implementadas.

Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13).

Posicionamentos que evidenciam um conjunto de estratégias através das quais a racionalidade neoliberal opera. Tal processo acontece a partir de uma concepção mercadológica da educação, vinculada à perspectiva econômica que se funda na individualização e eficiência, aprisionando o sujeito em um processo de aprendizagem permanente para garantir melhores resultados. Neste contexto, a ideia de aprendizagem permanente deveria garantir não conhecimentos em si, mas competências básicas capazes de permitir que o indivíduo se mantenha competitivo e atuante, diante de um contexto cada vez mais volátil e dimensionado pelas leis de mercado. Nele, os discursos educativos parecem definir

[...] orientações para o desenvolvimento de um conjunto de técnicas e exercícios de si que vão acompanhados de preceitos de comportamento nos quais o foco é a definição e delimitação do indivíduo como um eu responsável por si mesmo, um agente ativo, que se encarrega de gerenciar-se e fazer-se produtivo e competitivo nos diversos cenários sociais²⁶ (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 169, nossa tradução).

Ao problematizar o agravamento da dualidade entre uma escola do conhecimento para a elite e uma escola do acolhimento social para os pobres, sob outro enquadramento teórico, Libâneo (2012) apresenta que, em termos de docência,

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/ salário (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Argumenta-se, diante destas novas formas de organização do trabalho docente, segundo Garcia (2015), que as políticas vêm estimulando formas de profissionalismo e profissionalidades docentes baseadas em uma “performatividade pragmática” (GARCIA, 2015, p. 57), imersas em um processo caracterizado pela autora como “desintelectualização” (GARCIA, 2015, p. 56), de forma a entender o professor como um técnico na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando as competências destacadas no Parecer CNE/CP/009/2001, consideradas como habilidades necessárias à

26 “orientaciones para el desarrollo de un conjunto de técnicas y ejercicios de sí que van acompañados de preceptos de comportamiento en los cuales el foco es la definición y delimitación del individuo como un yo responsable de sí mismo, un agente activo, una agencia que se encarga de gestionarse y hacerse productivo y competitivo en los diversos escenarios sociales” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 169).

qualificação profissional do professor, Schneider e Durli (2012, p. 23) destacam que há uma necessidade de buscar “sintonia entre o que se deseja do docente na prática pedagógica e o seu percurso formativo”. Perspectiva que, na crítica das autoras, anuncia um tipo de profissionalidade que enfatiza a formação do professor como prático do ensino e “circunscribe a ação do docente aos limites do saber-fazer” (SCHNEIDER; DURLI, 2012, p. 26). Neste sentido, as reestruturações dimensionadas pelas políticas educacionais produzem novas formas de governamento da subjetividade docente, configurando, também, novas perspectivas a respeito da profissionalização, ao evocar uma docência de excelência que aproxima o professor de um técnico ou mentor do ensino, e ao mesmo tempo o responsabiliza pela performance dos alunos (PERRYMANA, 2017).

Silva (2005), por outro lado, ao tensionar questões relativas à profissionalização docente, revela uma dissociação entre a intencionalidade do princípio formativo nos anos de 1980 e os dimensionados a partir de 2000, considerando que, na década de 1980, a “formação de professores se reduziu a treinamentos e reciclagens, impondo aos professores modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades” (SILVA, 2005, p. 385). Já os projetos de capacitação docente, dimensionados a partir da década de 2000, de acordo com a referida autora, estão edificados no “conhecimento construído a partir da prática” (SILVA, 2005, p. 385), fato que, segundo ela, contribuiu para precarizar a profissionalidade docente.

A esse respeito, é importante acrescentar, também, as teorizações de Popkewitz (2015), ao problematizar a perspectiva assumida pela prática, na dimensão formativa dos professores, como possibilidade de transformação da educação, desde uma perspectiva salvacionista, servindo também como alicerce para a argumentação em favor do dimensionamento do conhecimento prático e útil. Nas palavras do

autor, as perspectivas assumidas pelo sentido da “prática” envolvem a configuração de um “professor ideal” (POPKEWITZ, 2015, p. 439), cujas ações expressam resultados de alto impacto, configurando uma forma de docência centrada na eficácia.

Nestes termos, analisar a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, requer afastar-se de uma “visão terapêutica” da educação (BARBOSA, 2018, p. 598), assim como distanciar-se de sua dimensão salvacionista e, ao mesmo tempo, reducionista. Nela, “tudo se resolveria com a capacitação assumida pela educação em seus múltiplos contextos e modalidades” (BARBOSA, 2018, p. 589).

Os princípios empresariais, expressos sobretudo pela ênfase na flexibilidade como traço orientador das relações de mercado, que gradativamente passa a interferir de forma decisiva em todas as esferas da vida social, incluindo a escola e a docência, assinalam a emergência de uma

[...] competência tecnológica, além de eliminar outras formas de competência ou de compromisso social, busca reestruturar a força de trabalho como uma operação de reengenharia da produção em busca de tecnificação do trabalho docente e dos conteúdos educativos (VIEIRA, 2002, p. 117).

Estratégias empresariais que assinalam a competitividade como princípio orientador da escola e da docência alicerçam uma “reconfiguração do significado da educação que privilegia os mecanismos, os conteúdos e a dinâmica do mundo do mercado (VIEIRA, 2002, p. 117). Realidade que conduz, em última análise, à produção de uma cultura avaliativa, capaz de exercer “potentes formas de controle sobre o trabalho docente” (VIEIRA, 2002, p. 117).

Além disso, é importante destacar que o processo de universalização do Ensino Médio depositou, no trabalho do professor, uma perspectiva salvacionista da educação, através de sua vinculação

com os rendimentos econômicos, que acabaram por dimensionar uma concepção de docência voltada para práticas atreladas a uma constante inovação e eficiência, em um cenário marcado pela culpabilização do professor pelos resultados da educação, também por um acentuado processo de individualização da responsabilização referente a estes resultados. Isto está associado ao intenso processo de reestruturação dimensionado para o Ensino Médio, que produz efeitos na docência. Assim,

[...] acompanhando indicativos da literatura contemporânea acerca das políticas curriculares para o Ensino Médio, percebemos uma ambivalência quanto aos modos de constituição da docência para o Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que as reformulações curriculares fortalecem a gramática referente a uma docência inovadora – flexível, criativa e capaz de formar o sujeito para o século XXI –, os professores assinalam as fragilidades de sua formação (inicial e continuada) e suas dificuldades na seleção dos conhecimentos escolares a serem ensinados (SILVA, 2015, p. 75).

Em termos do que Saraiva e Veiga-Neto (2009) traduzem como novas configurações do trabalho na Modernidade líquida, a centralidade das “inovações que mobilizam o capitalismo cognitivo” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199), configuram o centro das teorizações propostas por Sennett (2006), ao assinalar que a contemporaneidade manifesta uma ênfase na capacitação. Ela torna

Mais do que evidente a necessidade de repensar o trabalho docente em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, substituidade, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199)

A emergência de novas configurações para a docência “parecem prescindir da figura docente, substituindo-a por um gestor de competências” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199), que desloca

a ênfase da atividade docente do ensino de conteúdos para o aprender a aprender, de forma que, nesta nova realidade, o *neodocente* atuaria com a intenção de moldar

Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault, é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (SARAIVA; VEIGANETO, 2009, p. 199).

Perspectiva que permite produzir um quadro analítico que sintetiza as principais configurações da *neodocência*, traduzido nos princípios de eficiência, inovação, competitividade, desempenho, gestão de competências, aprendizagem permanente, performatividade e individualização. Cenário que permite destacar a eficiência pedagógica como elemento central, manifestada na cobrança por resultados, expressos nas performances produzidas pelas avaliações em larga escala, atreladas ao processo de inovação educacional a que os docentes e a escola estão permanentemente submetidos.

2.2 IMPRESSOS PEDAGÓGICOS: DEFINIÇÕES E PERCURSOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Considerando a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro configurada na segunda metade do século XX, esta seção pretende caracterizar os impressos pedagógicos como tecnologia capaz de potencializar a produção das concepções de docência, desde uma perspectiva histórica.

Para melhor elucidar este processo evidenciamos os aportes que o historiador da educação David Hamilton (2001) apresenta a respeito do livro “A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole”, de Charles Hoole, publicado em 1660, na Inglaterra, que caracteriza um compêndio de procedimentos educacionais voltados para orientar a profissão de mestre-escola, expressos na forma de quatro tratados, que retratam o método e a forma de organização do ensino. O objetivo é a conversão da “velha arte de ensinar em uma forma que pudesse ser adotada por seus contemporâneos” (HAMILTON, 2001, p. 46).

Hamilton (2001, p. 41) apresenta que “Hoole não estava sozinho em seus esforços de repensar a prática educacional”, pois, assim como ele, diversos pensadores, ao longo do século XVII, também se preocuparam com questões relativas a ela, a exemplo de Comenius, ao escrever a obra *Didática Magna*, em 1657. Nela,

[...] o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. Comênio, como um baconista convicto, tinha uma profunda confiança no poder do método, achava possível que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância estrita faria de uma pessoa interessada um professor competente, ele queria implantar no campo da educação a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, Comênio imaginou que ensinar era também a aplicação de um método (AZANHA, 2004, p. 369).

Na visão de Hamilton (2001, p. 46), “inovadores acadêmicos, como Hoole e Comenius, representaram um movimento reformista e modernista no pensamento educacional”, ao reconhecer que “antigas ideias poderiam ser mobilizadas no interesse da inovação” (HAMILTON, 2001, p. 47), contribuindo para uma transformação que não se restringiu à educação, considerando a emergência do Estado Moderno. Neste mesmo direcionamento, no final do século XVII, o abade Jean Baptiste de La Salle, com a colaboração de seus discípulos publicou, na França, um manual pedagógico chamado

“Guia das Escolas”, cuja metodologia objetivava a uniformidade do ensino através de sua replicação. Considerava que, se todos os professores praticassem os mesmos rituais, conseguiriam garantir a universalização do ensino (FUSARI; CORTESE, 1989).

É importante assinalar que as orientações propostas por Hoole, Comenius e La Salle, foram difundidas por meio de manuais impressos, através dos quais seus ideais reformadores se propagaram, fazendo emergir um novo mecanismo de divulgação das concepções de docência que, por muito tempo, ainda figuraria como um importante elemento para difundir os pressupostos educativos em diversos países, dentre eles, o Brasil (FUSARI; CORTESE, 1989; VICENTINI; LUGLI, 2009).

A partir deste cenário, nas primeiras quatro décadas do século XX, há uma profusão de discursos que buscaram legitimar-se como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, com estilos distintos de organização do campo dos saberes representados como necessários à prática docente, que também se manifestaram no campo da imprensa pedagógica (CARVALHO, 2000; SCHUELER, 2005).

Tendo como base os estudos de Valdemarin (2010), compreendemos que, em meados de 1920, diante de um conjunto de fatores e acontecimentos, floresce um movimento de renovação pedagógica no qual os métodos de ensino seriam a esperança para a realização dos propósitos filosóficos e sociais consensualmente aceitos. A estratégia utilizada para a disseminação desses métodos foi a elaboração de manuais didáticos, que possibilitariam o acesso e a compreensão, aos professores em exercício ou em formação, dos procedimentos a serem realizados.

Assim, os impressos e coleções difundidos nas primeiras décadas do século XX funcionaram como dispositivos que

buscavam formar uma nova mentalidade para o professorado brasileiro, servindo como instrumento para “alcançar as mudanças desejadas para uma nova sociedade e um novo homem em uma nova era” (CARVALHO, 2000, p. 44).

A esse respeito, Toledo (2006, p. 336) adverte que

O impresso funcionou como dispositivo de regramento das práticas escolares, das leituras e dos discursos. Ele foi entendido como dispositivo para a homogeneização de determinadas práticas no aparelho escolar e exclusão de outras e, com elas, se efetivavam projetos políticos específicos que se encontravam em disputa.

Por isso, os impressos constituem fontes importantes para a história da educação e funcionam, nas palavras de Vicentini e Lugli (2009, p. 23), “como vozes num debate para a definição do conhecimento educativo adequado a cada momento”. É neste sentido que Monarcha (2009) aponta que as editoras e os editores também tiveram um papel relevante no processo de circulação das ideias pedagógicas e políticas, também do conhecimento das ciências que estavam em desenvolvimento e refletiam novas concepções de sociedade, de homem e de educação.

Sob esta lógica, as investigações de Carvalho e Toledo (2006), ao analisarem as coleções de livros destinadas aos professores, no início do século XX, apresentam que esses materiais “constituem, compendiam e organizam um corpus de saberes pedagógicos, propondo-lhes um uso, o de normatizar a prática docente do professor” (CARVALHO; TOLEDO, 2006, p.47). Neste sentido, torna-se importante assinalar que, em termos de contextualização, a produção de tais materiais integrou um programa mais amplo, que objetivava transformar a cultura nacional, no qual a reforma da escola assumiu centralidade, especialmente a partir da década de 1930 (BEISEGEL, 1995; SOUZA, 2008). A partir de então, emergiu a preocupação com

as concepções pedagógicas que vão moldar o fazer docente, cuja principal estratégia de difusão é a publicação de materiais impressos. Nas palavras das autoras, eles constituem um

[...] repertório de valores e conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Trata-se de constituir uma nova cultura pedagógica apta a promover uma mudança de mentalidade do professorado, peça chave do programa de reforma da sociedade pela reforma da escola que estava em curso (CARVALHO; TOLEDO, 2006, p. 48).

Exemplo desta literatura é a “Biblioteca da educação”, organizada por Lourenço Filho, na década de 1920, na qual, através dos princípios escolanovistas, segundo Carvalho (2000, p. 44), “organiza-se um repertório de saberes autorizados, destinados a fundamentar a prática docente”. Neste sentido, a citada coleção pode ser compreendida como um dispositivo modelador de procedimentos e elementos estratégicos que visavam à implementação de práticas pretensamente inovadoras, atreladas a um movimento reformista da educação que pretendia combater práticas consideradas antiquadas e ineficientes, da denominada escola tradicional, em favor da inovação pedagógica (CARVALHO; TOLEDO, 2006).

Tais pressupostos indicam a centralidade da atividade de ensino na lógica que orienta a organização de impressos que, diante do que foi descrito anteriormente, passam a ter importância no direcionamento de novas racionalidades para a docência, por meio da veiculação de distintas concepções dimensionadas em cada período. Assim, os materiais selecionados para compor a empiria da investigação apresentada nesta obra refletem esta perspectiva. Neste sentido, o ponto de partida para a investigação empírica são os impressos pedagógicos (manuais, livros, revistas e periódicos) produzidos a partir da década de 1950, especificamente destinados aos professores da etapa da Educação Básica que, atualmente, é denominada Ensino Médio, no intuito de mapear as concepções de docência por eles apresentadas.

Considerando o percurso histórico da trajetória da docência no Brasil, é possível perceber que as preocupações com uma pedagogia mais eficaz tornaram-se mais evidentes com a expansão do ensino, especialmente a partir de 1930. Os métodos ativos da Escola Nova, preconizados desde as décadas iniciais do século XX, foram considerados modelos a serem implementados, direcionando as configurações da docência e, ao mesmo tempo, produzindo novas significações para o processo de ensinar e aprender (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A partir dos processos de constituição da docência, fabricados historicamente, é importante destacar que a seleção dos impressos pedagógicos para compor o campo investigativo da pesquisa retratada nesta obra considerou o potencial de representação das racionalidades em torno da docência contemporânea, que se configuraram na escola de Ensino Médio no país, a partir da segunda metade do século XX. Tais materiais envolvem exclusivamente os impressos pedagógicos destinados a formar os docentes da etapa da escolarização que hoje se configura como Ensino Médio – manuais didático-pedagógicos, livros, periódicos e revistas de ensino, que têm como traço comum o fato de serem produzidos a partir das indicações do MEC, alinhados às políticas educativas dimensionadas nos diferentes períodos. Este elo permitiu buscar pelas similitudes conceituais presentes nestes diferentes materiais, produzidos em tempos distintos.

O *corpus* documental contido em cada um deles parece ser produzido para forjar as distintas racionalidades em torno da docência dimensionadas ao longo da segunda metade do século XX. É importante considerar que “a *publicação regular de um periódico educacional voltado para o ensino secundário é fato inédito na história da educação brasileira*, sendo parte integrante da visibilidade que esse nível de escolarização passou a ter no Brasil a partir dos anos 1950” (ROSA; DALLABRIDA, 2016, p. 271, grifos meus).

Assim, é importante destacar a criação da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – CADES, em 1953, pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em um movimento que objetivava capacitar os docentes para atuar nesta etapa da escolarização, enfatizando os princípios escolanovistas em favor de uma modernização do ensino. Este movimento impulsionou a publicação de diversos livros, manuais didáticos e periódicos a respeito do ensino secundário, que foram sendo reconfigurados a partir do novo cenário brasileiro forjado pelo golpe civil-militar em 1964, produzindo um novo cenário político e educacional, que marcaria a década de 1970.

O período ditatorial, que iniciou no país a partir do golpe civil-militar de 1964, transformou o cenário sociopolítico brasileiro, refletindo profundamente no campo educacional, especialmente a partir da vigência da LDB 5692/71, cujas consequências em termos do Ensino Médio tornaram, inicialmente, todo o ensino de 2º Grau profissionalizante. No que se refere à docência, a ênfase em um ensino eficiente, fundado no tecnicismo pedagógico, foi a grande marca do período, que findou com o processo de redemocratização do país, ao longo da década de 1980. Neste período, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, recentemente fundado, tornou-se a entidade responsável pelo dimensionamento das bases da docência em âmbito nacional.

A vigência da Constituição de 1988 trouxe novas perspectivas para a educação e, conseqüentemente, para o trabalho docente. Neste dimensionamento, a década de 1990 foi marcada pela vigência de uma nova LDB, a lei nº 9394/96 que, em termos de Ensino Médio, tornou-o parte da Educação Básica e resgatou a prevalência de seu caráter formativo. Além disso, lançou as bases para uma ampla reforma nesta etapa da escolarização, que se acentuaria nas décadas seguintes. Reforma que, de acordo com Kuenzer (2000), através do discurso oficial, sinalizava a intenção de superar um ensino visto como

tradicional, com base na memorização de conteúdos desconexos, em favor de um novo Ensino Médio, agora para a vida, forjando um contexto no qual a docência foi marcada pela emergência dos conceitos de habilidades e competências.

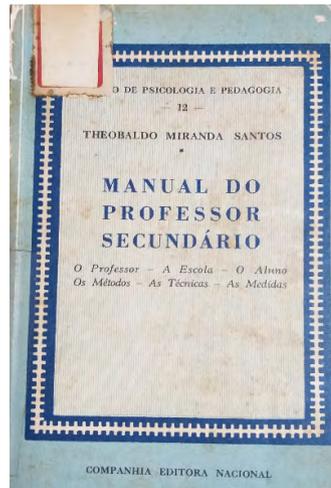
A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) é o órgão do Ministério da Educação responsável pela formulação e execução das políticas nacionais para o ensino médio e a educação profissional. Concluída a concepção do novo ensino médio, estamos trabalhando para levar até as escolas uma série de materiais que vão ajudar as equipes de professores e diretores a construir os projetos escolares e a aperfeiçoarem sua prática pedagógica. Este boletim, que as escolas receberão a cada bimestre, é mais um canal para levarmos informações atualizadas até os professores. E ele está aberto para acolher contribuições, ideias e experiências. Confira, neste número, as colunas "Acontecendo nas Escolas" e "Fala, Professor!" (Boletim Novo Ensino Médio, v, 1, 1999, p. 1).

Objetivando difundir tais pressupostos educativos, o MEC lançou mão de diversos dispositivos de veiculação das novas propostas em relação ao Ensino Médio. Dentre eles, a criação da TV Escola, em 1996, também objetivava fornecer as bases para o trabalho docente diante das reformas pretendidas, disponibilizando, também, materiais impressos, como a Revista da TV Escola, editada bimestralmente, com orientações e reportagens direcionadas ao professor da Educação Básica. Paralela aos materiais oficiais produzidos pelo MEC, a revista Sala de Aula, editada pela fundação Victor Civita, também figurou como um mecanismo importante na difusão dos ideais inovadores das novas propostas que se desenhavam para o então ensino de 2º Grau. Com base nestes pressupostos o material empírico da pesquisa foi organizado e sistematizado, conforme o quadro a seguir.

Tabela 1: Materiais empíricos da pesquisa

<p>CAPA:</p> 	<p>TÍTULO: ESCOLA SECUNDÁRIA</p> <p>RESUMO: Revista Escola Secundária, vinculada à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Apresenta treze artigos que versam sobre as seguintes áreas: Didática Geral, Orientação Educacional, Atividades Extraclasse, Língua Vernácula, Latim, Matemática, Física, química, geografia e História, Trabalhos Manuais, Desenho, Educação Física, Filosofia. Além disso, apresenta Portarias e instruções do Ministério da Educação, bem como o Relatório CADES.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Esta revista possui dimensões 25,5mm x 180mm, com 120 páginas encadernadas costuradas. O exemplar original pertence ao acervo do Laboratório de Estudos e Pesquisa Científica (LEPAC) da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa/PB. A coleção completa está disponível para consulta na biblioteca da PUC-RS.</p>	
<p>CAPA:</p> 	<p>TÍTULO: A escola secundária moderna</p> <p>AUTOR: Lauro de Oliveira Lima</p> <p>RESUMO: Prefaciado por Anísio Teixeira, o livro cuja primeira edição refere-se ao ano de 1962, surgiu como compilação dos textos, seminários, cursos, debates, estudos e palestras promovidos pela Inspetoria Seccional de educação de Fortaleza, conforme orientações da CADES. Dividido em cinco capítulos, o material apresenta uma nova forma de organização da escola secundária, focando no trabalho docente, enquanto facilitador da aprendizagem, com o objetivo de aproximar a didática dos pressupostos da psicologia genética, tornando mais moderna e eficiente a prática do professor.</p>
<p>DESCRIÇÃO: 11ª edição, 1976, Editora Forence Universitária, volume único com 670 páginas – disponível na biblioteca da UNISINOS.</p>	

CAPA:



TÍTULO: Manual do professor secundário

AUTOR: Theobaldo Miranda Santos

RESUMO: Síntese dos assuntos referentes ao magistério do ensino secundário, o livro objetiva apresentar, ao professor, os principais métodos, técnicas e processos a serem utilizadas no curso secundário. Dividido em 7 capítulos, apresenta o conceito do professor, da escola e do aluno do ensino secundário, contando também com uma apresentação dos métodos e técnicas de ensino desta etapa da escolarização, além de questões referentes à prática de ensino e avaliação, apresentando, ao final, diversos modelos de planos de aula, envolvendo as disciplinas integrantes do currículo do ensino secundário.

DESCRIÇÃO: Publicado pela Companhia Editora Nacional – 1961 – 280 páginas – volume único – disponível na biblioteca da UNISINOS.

CAPA:



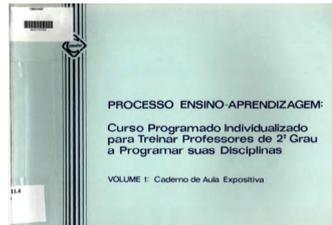
TÍTULO: Curso de Adequação de Pessoal Docente de Disciplinas do Núcleo Comum das Escolas Satélites para Apoio às Habilitações Básicas.

RESUMO: Dividida em 2 partes, a obra produzida para a capacitação de recursos humanos para o Ensino de 2º grau, através do PREMEN/CENAFOR – CONVENIO n 02/77, é composta por 22 textos para estudo. A primeira parte contém 10 textos que envolvem aspectos referentes aos fundamentos da educação, em termos teórico-filosóficos. A segunda parte, formada por 12 textos, aborda questões mais específicas do cotidiano da sala de aula, envolvendo a ação pedagógica, como planejamento, conteúdos, objetivos de ensino e avaliação.

DESCRIÇÃO: caderno de textos com 182 páginas, costuradas, produzido pelo CENAFOR, 1979. Volume único - acervo próprio.

SUMÁRIO

CAPA:



TÍTULO: Processo ensino-aprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas.

RESUMO: lançados por meio de uma parceria entre o MEC, SEPS e o CENAFOR, os três volumes da obra integram o projeto prioritário "Desenvolvimento de novas Metodologias aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem para o ensino de 2º grau". O volume um trata da análise da preparação de aulas expositivas; o volume dois analisa a elaboração de exercícios escritos; e o terceiro volume aborda o processo de programação das aulas.

DESCRIÇÃO: 2ª edição revista e aumentada, São Paulo, 1980. v. 1 - Caderno de Aula Expositiva, 76p. - v. 2 - Exercício Escrito, 92 p. - v. 3 - Caderno de Programação, 102 p. Material digitalizado, disponível em www.dominiopublico.gov.br.

CAPA:



TÍTULO: BOLETIM NOVO ENSINO MÉDIO

RESUMO:

Essa publicação objetivava ajudar as equipes de professores e diretores a construir os projetos escolares e aperfeiçoarem a prática pedagógica, canalizando informações atualizadas até os profissionais ligados a essa etapa da Educação Básica. Por outro lado, esse Boletim também é um espaço aberto ao diálogo, às contribuições, às ideias e às experiências, através das colunas Acontece nas Escolas e Fala, Professor.

DESCRIÇÃO: Publicação bimestral da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do MEC, enviada às escolas de Ensino Médio de todo o país e às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Volumes 1 a 6 (1999-2000). Tiragem – 300.000 exemplares. Média de 8 páginas por exemplar. Mídia digital disponível no domínio público.

SUMÁRIO

CAPA:



TÍTULO: REVISTA SALA DE AULA PARA PROFESSORES DE 2º GRAU

RESUMO: A revista é direcionada a questões que envolvem o mundo profissional dos educadores, debatendo os principais problemas da escola de 2º grau e também apresentando novas técnicas de ensino. A revista é composta por várias seções: cartas dos leitores, editorial, vitrine (no qual são apresentadas publicações e novidades didáticas), relatos de experiência, entrevistas e sugestões de atividades para diversas disciplinas do 2º grau.

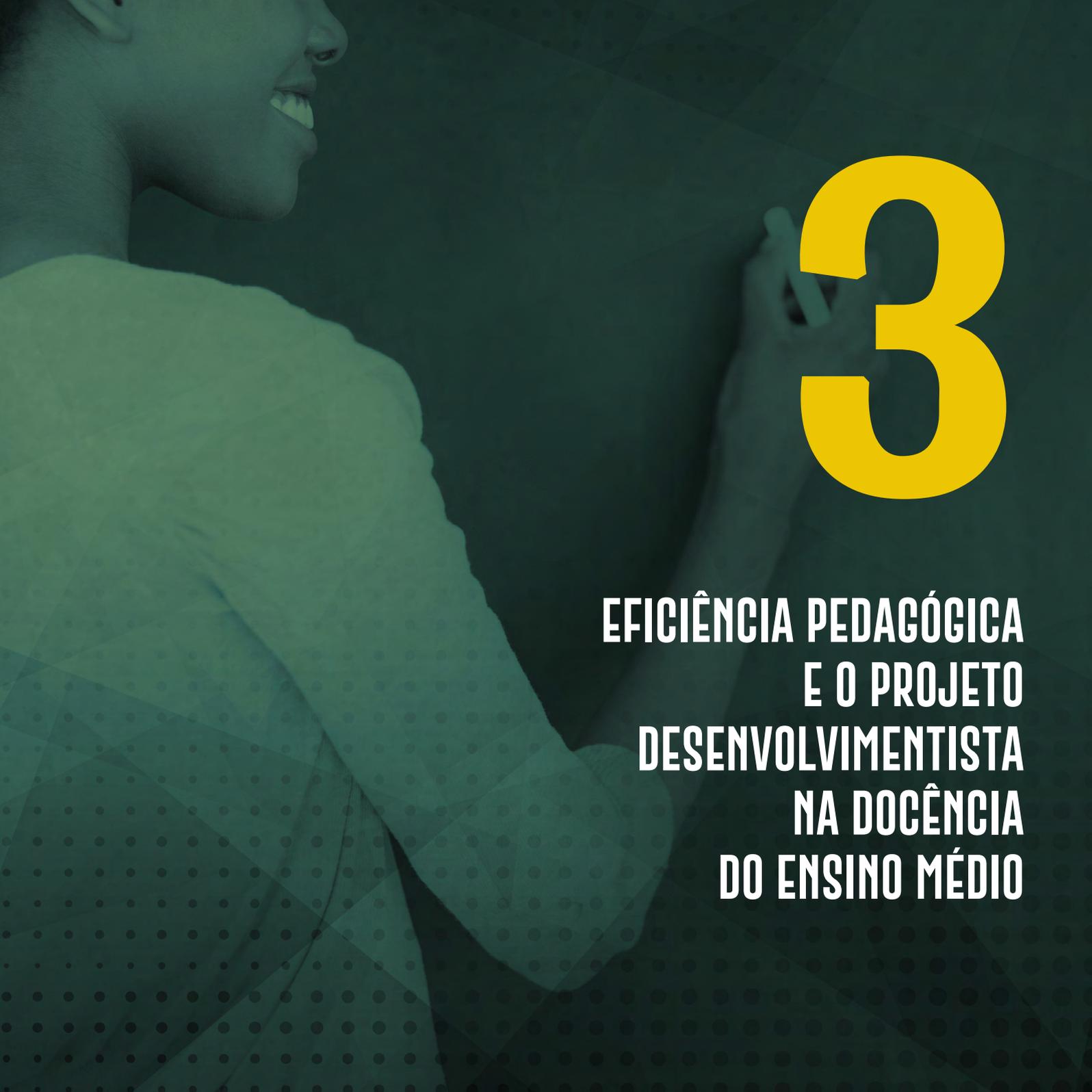
DESCRIÇÃO: Publicação mensal, produzida em convênio com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), do MEC, distribuída gratuitamente a 10.000 escolas públicas do 2º grau, sendo 5 exemplares por escola. Com uma tiragem de 75.000 exemplares, a revista também poderia ser adquirida em bancas ou por assinatura. Cada exemplar da revista possui em média 33 p. Publicadas pela Fundação Victor Civitta, as 26 edições foram impressas entre 1988 e 1990. Disponível no acervo da biblioteca da PUC-RS – Campus Porto Alegre.

Fonte: pesquisa da autora

Em aproximação aos pressupostos de Popkewitz (1997), é necessário reconhecer que os deslocamentos em relação à produção da docência estão imbricados com as diferentes concepções de conhecimento e de sujeito, dimensionadas a partir de configurações sociais, políticas e econômicas mais amplas, que assumiram formatos distintos nos diferentes períodos históricos. Tais configurações também influenciaram a elaboração das diferentes legislações e proposições a respeito da educação de um modo geral, e do Ensino Médio, de forma mais específica, traduzidas em políticas educacionais diversas que culminaram na formatação da última etapa da Educação Básica nos moldes como hoje se apresenta. Esta percepção se aproxima do que apresentam Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017, p. 379), ao posicionarem a escola moderna não como uma instituição naturalizada dentro da sociedade, mas como um “dispositivo tecnológico para a formação da humanidade, através do conhecimento”.

A partir disso, o que se pretende, em relação à produção da docência contemporânea, é questionar padrões historicamente formados do conhecimento, ditados por regras que “organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Nesta perspectiva, de acordo com o autor, “a epistemologia social e histórica é uma espécie de ferramenta teórica para a investigação de padrões do conhecimento” (POPKEWITZ, 1997, p. 23).

Desta forma, metodologicamente, a concepção de “epistemologia social” (POPKEWITZ, 1997, p. 232), opção interpretativa do material empírico, apresenta uma visão da mudança pensada como ruptura das práticas epistemológicas e institucionais da escolarização. A intenção dessa abordagem conceitual, no direcionamento dos objetivos deste estudo, é a de negar as noções de progresso na formulação das teorias educacionais. Seguindo o que apresenta Popkewitz (1997) em relação à epistemologia social, enquanto pressuposto analítico destaca-se a ideia de que as reformas não são produtoras da verdade e nem são produzidas de maneira linear e progressista, mas “imersas em relações sociais amplas e mutuamente relacionadas e interligadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 259). A partir destes indicativos, o próximo capítulo vai discutir a eficiência pedagógica como elemento central das reestruturações propostas para a docência no Ensino Médio.



3

**EFICIÊNCIA PEDAGÓGICA
E O PROJETO
DESENVOLVIMENTISTA
NA DOCÊNCIA
DO ENSINO MÉDIO**

Cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 402).

Considerando que a produção da *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro se consolida a partir do processo que Biesta (2016) caracteriza como o desaparecimento de uma determinada concepção de professor e de ensino, que caracterizou o campo educacional, torna-se importante posicionar as diferentes racionalidades produzidas em relação à docência, a partir da segunda metade do século XX. Isto considerando as principais características de nosso tempo, marcado pela ênfase na eficácia individual, em que o conceito de educação ao longo da vida passa a fazer parte, também, do plano da profissionalização. Importa salientar, ainda, que, o contexto no qual o projeto desenvolvimentista do país foi gestado representa, também, um momento histórico em que as amplas transformações de ordem política, social, econômica e cultural acentuaram os processos de exclusão social e, ao mesmo tempo, revitalizaram a competitividade e o investimento no capital humano (KRAWCZYK, 2011; DARDOT; LAVAL, 2016). Nestes termos, é importante assinalar que, “enquanto princípio geral de governo, a competitividade representa precisamente a extensão da norma neoliberal a todos os países, a todos os setores da ação pública, a todos os domínios da vida social” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 29).

A partir destes pressupostos, a primeira seção vai abordar a eficiência pedagógica a partir das racionalidades performativas e empresariais na busca por resultados, configurando estratégias formativas presentes nos impressos pedagógicos produzidos para os docentes do Ensino Médio na segunda metade do século XX. A segunda seção vai problematizar as racionalidades da eficiência pedagógica em relação aos pressupostos da performatividade.

3.1 EFICIÊNCIA PEDAGÓGICA: COMPETITIVIDADE COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Sob a afirmativa de que “a escola vive uma crise crônica”, o sociólogo francês Christian Laval inicia sua obra, traduzida para o português em 2004, problematizando a relação entre a escola e as racionalidades neoliberais, a partir das críticas formuladas em torno do processo de escolarização que denunciam a “falta de eficácia frente ao desemprego e a inovação” (LAVAL, 2004, p. 9). Tais críticas parecem tomar forma em uma sociedade marcada pela “precarização” (BARBOSA, 2018), e tem como efeito mergulhar a escola e a docência em um processo caracterizado por uma “bricolagem inovadora”, imerso na perspectiva de “reforma incessante” (LAVAL, 2004, p. 10), cuja dinâmica é permeada pelo discurso neoliberal. Neste contexto, a eficiência pedagógica emerge como princípio orientador do trabalho docente, vinculado ao projeto de modernização do país, intensificado na segunda metade do século XX.

Esta dinâmica parece emergir sob a argumentação de uma necessária revitalização do “conhecimento prático e útil” (POPKEWITZ, 2015, p. 434), considerados elementos capazes de garantir qualidade educacional, em um contexto no qual também assumem centralidade teorias de aprendizagem e pressupostos didático-metodológicos capazes de orientar o trabalho docente “de forma mais eficaz, com o objetivo de atingir uma maior eficiência de rendimento²⁷” (POPKEWITZ, 2015, p. 438, tradução da autora).

Em relação ao Ensino Médio, as teorizações de Laval (2004) aproximam-se das problematizações desenvolvidas por Krawczyk (2014), em que as nuances do neoliberalismo produzem efeitos

27 De forma más eficaz con el objetivo de lograr una mayor eficiencia del rendimiento (POPKEWITZ, 2015, p. 438).

nas reformas educacionais dimensionadas para esta etapa da escolarização, que são sentidos, também, na docência. Laval (2004) esclarece que as reformas estruturadas para a escolarização, que envolvem a docência, fundamentam-se nos princípios neoliberais que pressupõem “um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. 11), assinalando um “indicador de competitividade” (LAVAL, 2004, p. 12) em uma sociedade globalizada e marcada pelas economias de mercado, e na qual a formação de um capital humano se torna cada vez mais essencial.

O referido contexto é caracterizado por Grinberg (2008, p. 124), desde uma perspectiva teórica distinta, como “sociedades de gerenciamento”, de onde emergem “novas dinâmicas apresentadas pelo governo da população, na medida em que envolvem um conjunto de conhecimentos, tecnologias, bem como um *ethos*, típico de nossos dias”. Deste modo, os processos de escolarização contemporâneos que emergem de uma sociedade do conhecimento, marca do capitalismo contemporâneo, na qual “as economias do conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade” (HARGREAVES, 2004, p. 17), encontram-se alicerçados pela racionalidade da maximização das aprendizagens requeridas por uma economia de mercado, orientada pela flexibilidade e marcada pela insegurança.

Racionalidade a partir da qual a escola e a docência são posicionadas como elementos responsáveis pela formação destas características nos sujeitos aprendentes, nos quais a eficiência se torna um conceito central na direção de atingir os resultados propostos. Na visão do autor, diante de uma perspectiva formativa orientada para a lucratividade, em uma dimensão empresarial, a docência na contemporaneidade encontra um desafio fundamental, ao se comprometer com um ensino que envolva um “conjunto de valores,

disposições e sentidos de responsabilidade global que vão além dos limites da economia do conhecimento” (HARGREAVES, 2004, p. 21).

Torna-se importante salientar que as problematizações deste capítulo não objetivam “afirmar que a instituição escolar deve renunciar totalmente à eficácia” (MEIRIEU, 2009, p. 40), mas problematizar os fundamentos desta perspectiva forjados em um cenário marcado pelo acirramento dos contornos neoliberais, que estendem as especificidades mercadológicas aos mais diversos campos da sociedade, dentre eles a escola e a docência. Assim, configuram um quadro de ampliação das pressões sociais exercidas sobre a escola e o trabalho do professor. Nestes termos, o que é preciso colocar em questão são os efeitos da busca pela eficiência pedagógica a qualquer custo, pois, “a didática, onipotente e plenamente eficaz, revoga o acontecimento pedagógico, em proveito do condicionamento” (MEIRIEU, 2009, p. 42), tornando a atividade de ensino algo superficial e mecânico, passível de “tornar o professor dispensável” (MEIRIEU, 2009, p. 42).

Em termos objetivos, importa elucidar os modos pelos quais tais racionalidades se consolidaram, configurando a eficiência pedagógica como um importante pressuposto em relação à produção da *neodocência*, a partir da segunda metade do século XX, na direção que conquistar níveis mais altos de desenvolvimento econômico, seguindo o projeto desenvolvimentista ensejado para o país.

Cada vez se torna mais evidente que o desenvolvimento econômico, o progresso tecnológico e a concretização dos ideais democráticos – esse tríptico que dramaticamente polariza todas as atenções e condensa todas as aspirações do povo brasileiro no presente momento – só se tornarão exequíveis se tiverem o suporte de um sistema educacional solidamente estruturado, sadio, atualizado e dotado de prédios, equipamentos e *pessoal docente devidamente habilitado para desempenhar suas tarefas com o grau de eficiência desejado*; sem isso, estará a nação correndo em busca de miragens (*Escola Secundária* nº 16, março de 1961, p. 3, grifos meus).

A época em estamos vivendo caracteriza-se pela sua absorvente preocupação com o desenvolvimento econômico (...) na dinamização deste quadro vivencial, a educação em geral e, de um modo especial, *o ensino secundário estão chamados a desempenhar uma função essencial e decisiva para os destinos do nosso País (...). Dependerá, porém, da visão, da inventiva e da capacidade realizadora dos educadores* (*Escola Secundária* nº 14, setembro de 1960, p. 3–4, grifos meus).

O fetiche do progresso que envolve os discursos pedagógicos contemporâneos, produto de um tempo e espaço específicos, foi produzido com objetivos bem determinados pelo projeto de modernidade que se pretendia pôr em prática, e fortemente vinculado à perspectiva da docência enquanto maneira eficaz de produzir as mudanças desejadas. Deste modo, desde uma perspectiva histórica, “a sociedade precisou e se dotou massivamente de uma instituição, a escola, e uma profissão, os mestres, aos que encomendar essa tarefa: a modernização, conduzindo as novas gerações a uma nova sociedade²⁸ (ENGUITA, 2016, p. 16, minha tradução).

Neste contexto, a escola e a docência são impulsionadas a atender a estes pressupostos por meio de uma nova caracterização da educação, que cada vez mais “tende a ser considerada como uma mercadoria” (CHARLOT, 2007, p. 135). Sob esta perspectiva, evidenciam-se novos desafios para o trabalho docente, considerando que, nas palavras de Sibilia (2012, p. 43, grifo meu), o processo de institucionalização da escolarização estaria vinculado à necessidade de formar “sujeitos equipados para funcionar com *eficiência* dentro do projeto histórico do capitalismo industrial”.

28 [...] la sociedad precisó y se dotó masivamente de una institución, la escuela, y una profesión, los maestros, a las que encomendar esa tarea: la modernización, conducir a las nuevas generaciones a una nueva sociedad como, para la inmensa mayoría, nunca habrían podido hacerlo los adultos de su entorno inmediato (ENGUITA, 2016, p. 16).

Na valorização da instrução parece residir o germe da atual ênfase na capacitação técnica para se obter sucesso no mercado de trabalho – um tipo de *ensino* que agora costuma ser nomeado recorrendo-se a vocábulos esportivos como *training* ou *coaching*, que significam *treinamento* ou *adestramento* (SIBILIA, 2012, p. 139, grifos meus).

A este respeito, Pacheco e Pestana (2014, p. 27) apresentam que as nuances da globalização e do neoliberalismo, ao posicionarem o “mercado como matriz de solução educacional para os problemas econômicos”, produzem novas configurações para a docência, vinculando-a à “meritocracia como motor da competitividade educacional” (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 27). Neste contexto, os autores consideram que termos como “qualidade, eficácia, eficiência, performance e competência” (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 25) revelam pressupostos de uma “racionalidade mercantil”, que representa uma característica importante da *neodocência*, ao compreender o “trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados” (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 27). Portanto, a eficiência pode ser considerada um critério econômico de caráter instrumental, “que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p. 43). Os excertos abaixo evidenciam um campo de visibilidade para esta dimensão da eficiência.

Por mais perfeita que seja uma organização escolar, por mais equipada que seja uma escola, por mais sábia que seja a regulamentação da vida pedagógica, por melhores que sejam os serviços auxiliares, *não é verdadeira a escola se não são aptos os professores e eficientes suas relações com os alunos [...] toda a organização escolar visa a permitir que se estabeleçam relações eficientes entre o educador e o educando* (*Escola Secundária* nº 17, junho de 1961, p. 10-11, grifos meus).

Dentro destas amplas perspectivas, *a função do magistério tem mais a adquirir uma extraordinária relevância social, ao mesmo tempo acrescidas suas responsabilidades perante a juventude*

e *perante a sociedade* [...] salientamos aqui que seu futuro prestígio social aumentará na medida em que o magistério brasileiro souber desempenhar-se dessas habilidades com segurança, idealismo e *autêntica eficácia* (*Escola Secundária* nº 9, junho 1959, p. 3, grifos meus).

Compreensão que aparece vinculada às sociedades de mercado, através da relação entre o indivíduo, escola e docente, na qual se requer a efetivação de saberes práticos e úteis para que o indivíduo se torne suficientemente competitivo (LAVAL, 2004). Deste modo, em uma sociedade mercantil, o valor econômico da educação e da docência se traduz em sua capacidade de implementar os mecanismos formativos capazes de conduzir à “eficácia produtiva e inserção profissional” (LAVAL, 2004, p. 19). Questão que atinge diretamente à docência do Ensino Médio brasileiro, configurando um novo “ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 3), relacionado à produção da *neodocência*, voltado para a formação de sujeitos flexíveis e autônomos, orientados para a competitividade, em um contexto que requer a “aprendizagem ao longo da vida” (LAVAL, 2004, p. 3), valorizando os saberes úteis e com aplicabilidade prática.

Desse modo, a eficiência pedagógica só pode ser atingida por meio de novas especificidades da docência, capazes de produzir “as habilidades e capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações, sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2004, p. 26).

A economia foi colocada, mais do que nunca, *no centro da vida* individual e coletiva, sendo os únicos *valores sociais* legítimos os da *eficácia produtiva*, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2004, p. 15, grifos meus).

Diante de uma realidade que posiciona a escola, segundo as teorizações de Laval (2004, p. 11), como uma “quase-empresa”,

em que o rendimento do ensino deve ser orientado para o máximo desempenho, exigindo do educador uma performance capaz de assegurar os melhores resultados, a *neodocência* configura-se atrelada a um saber utilitário, capaz de preparar os sujeitos para a vida, de forma a “contribuir para a modernização da sociedade e para a eficácia global da economia” (LAVAL, 2004, p. 11). Portanto, está mergulhada na lógica de mercado e nos pressupostos da competitividade, no qual a eficiência pedagógica é considerada elemento fundamental.

De nada vale a aplicação de processos científicos de *ensino*, sem que sejam *animados pela personalidade do mestre*. Entusiasmo e alegria no trabalho, naturalidade e delicadeza nas maneiras, habilidade e precisão nas explicações, clareza e vivacidade nas exposições, adaptação da linguagem à mentalidade dos alunos, adequação da voz (quanto à altura e velocidade) à natureza das lições, discrição, modéstia, paciência, bondade, energia, serenidade, imparcialidade e justiça, são *atitudes que o professor deve assumir para maior eficiência de sua ação educativa* (Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 246, grifos meus).

Sendo a aprendizagem um processo consciente, dinâmico e auto ativo, cabe ao professor a missão de dirigi-la com método, prudência e habilidade. O ensino representa, por conseguinte, uma direção da aprendizagem no sentido dos objetivos da educação. É um trabalho de cooperação, do qual o professor e os alunos devem participar ativamente, para o *êxito do resultado final [...] necessário à eficiência da ação didática do professor* (Manual do professor secundário -SANTOS, 1961, p. 246, grifos meus).

O foco na eficiência pedagógica manifestado nos excertos apresentados revela, em termos da produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, um conjunto de racionalidades políticas vinculadas ao processo de standardização de competências, objetivando o máximo desempenho e a exacerbação do lado cognitivo da aprendizagem, que representam, segundo Pacheco (2004), um dos principais desafios que a sociedade do conhecimento traduz. Ao

mesmo tempo, analisar a docência em um momento marcado “pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola” (PACHECO, 2004, p. 385) assume centralidade, diante de um quadro em que se “deslegitima a educação como um direito cultural e se promove como um produto de mercado” (PACHECO, 2004, p. 385). Assim, configura uma realidade marcada pela

[...]obsessão pela eficiência e pelo resultado, cultivada pelos defensores de uma escola meritocrática, embora de raiz democrática, pois à partida todos têm a mesma possibilidade, ainda que orwellianamente uns tenham mais hipóteses de sucesso que outros, transforma a aprendizagem numa corrida clínica e desapaixonada, orientada para determinadas metas, [ocupando] o tempo dos professores com tarefas técnicas, de modo que não reste qualquer espaço para a criatividade, para a imaginação e para o estabelecimento de relações interpessoais - para tudo aquilo que alimenta a paixão de ensinar (HARGREAVES, 2004, p. 94, grifos meus).

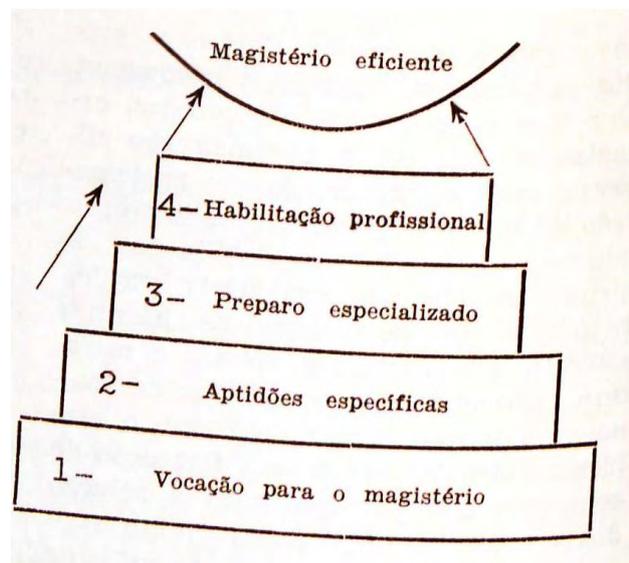
Deste modo, considerando a educação como fundamento para o desenvolvimento, sob a influência da Teoria do Capital Humano, os vínculos entre economia e educação estreitam-se, na perspectiva da existência de uma “taxa de retorno individual e social àquilo que se investe em formação do trabalhador” (SILVA; SOUZA, 2009, p.788). Tal perspectiva configura a fabricação de um tipo de docência pautada em uma racionalidade instrumental e técnica, subordinada à lógica da “eficácia e da eficiência” (AFONSO, 2003, p. 39). Esta dimensão pode ser percebida nos excertos a seguir, ilustrados pela Figura 1.

No autêntico professor devem concorrer quatro condições básicas, a saber: a) vocação autêntica para o magistério; b) aptidões específicas para o magistério; c) preparo especializado nas matérias que vai ensinar; c) habilitação profissional nas técnicas do trabalho docente (*Revista Escola Secundária* nº 4, março de 1958, p. 25).

De nada vale a aplicação de processos científicos de ensino, sem que sejam animados pela personalidade do mestre. Entusiasmo

e alegria no trabalho, naturalidade e delicadeza nas maneiras, habilidade e precisão nas explicações, clareza e vivacidade nas exposições, adaptação da linguagem à mentalidade dos alunos, adequação da voz a natureza das lições, discricção, modéstia, paciência, bondade, energia, serenidade, imparcialidade e justiça são *atitudes que o professor deve assumir para maior eficiência de sua ação educativa* (Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 246, grifos meus).

Figura 1 - Condições para um magistério eficiente



Fonte: Revista Escola Secundária nº 4, março de 1958, p. 25.

Considerando o que apresentam os excertos, a ênfase vocacional que sustentou o fazer docentes ao longo do período, contribuem para pensar os “superprofessores que precisavam cotidianamente viver a superação e desenvolver formas altruístas de viver, doando-se integralmente para a vocação” (FABRIS, 2018, p. 212)

A eficiência pedagógica inscreve-se em uma “narrativa redentora do professor” (POPKEWITZ, 2015, p. 442), orientada para o progresso

humano, permeando as agendas de reformas educativas²⁹ elaboradas para a escola de Ensino Médio brasileira. Quadro que denota traços conceituais importantes para caracterizar a *neodocência*, desde uma perspectiva prática, voltada para a formação de um professor ideal, evidenciando um conjunto de disposições que se referem à formação de hábitos e atitudes que “tem por objetivo ordenar a conduta da alma” (POPKEWITZ, 2015, p. 442). Deste modo, “as qualidades e características do desenvolvimento do professor, são teses culturais sobre modos de vida (POPKEWITZ, 2015, p. 442).

[...] O professor deve atuar intencionalmente por meio do estabelecimento de objetivos, apostando nos estudantes, planejando e executando de maneira efetiva, incrementando de maneira contínua a efetividade e trabalhando inexoravelmente. *As qualidades psicológicas de ser determinado, eficaz e trabalhar sem descanso* estão ligadas com atuar com exatidão, seguindo o material docente, sendo equilibrado e auto supervisionado. As qualidades estão vinculadas, além disso, com as atitudes e crenças do professor, nas relações com os outros, gratidão e otimismo, manejo de tempos e atitudes, linguagem não verbal e *realizar aulas inesquecíveis* (POPKEWITZ, 2015, p. 442 – nossa tradução³⁰, grifos meus).

Neste sentido, a docência assume centralidade, considerando que a busca pela eficiência tende a funcionar como garantia do dimensionamento dos ideais de modernização em curso, constituindo

29 Popkewitz (2015) analisa tais pressupostos sobre a caracterização de um novo docente a partir das orientações do programa *Teach for America*, que propõe um conjunto de estratégias formativas aos professores iniciantes, orientadas para a excelência profissional. Em termos de agendas educativas, é importante assinalar que as políticas educacionais propostas para o Ensino Médio brasileiro inscrevem-se em um quadro caracterizado por Dale (2004) como agenda globalmente estruturada para a educação.

30 “Las cualidades y características del desarrollo del profesor son tesis culturales sobre modos de vida. [...] El profesor debe actuar intencionadamente por medio de el establecimiento de objetivos, invirtiendo en estudiantes, planificando deliberadamente, ejecutando de manera efectiva, incrementando de manera continuada la efectividad, y trabajando inexorablemente. Las cualidades psicológicas de ser determinado, efectivo, y trabajar sin descanso van de la mano con actuar con exactitud en seguir el material docente, siendo equilibrado y auto supervisado. Las cualidades están vinculadas además con las actitudes de las creencias del profesor, relaciones con otros, gratitud y optimismo, y manejo de tiempos y actitudes, lenguaje no verbal, y realizar lecciones memorables” (POPKEWITZ, 2015, p. 442).

um “sistema de elementos e princípios inter-relacionados que formam e modelam ao professor como um determinado tipo de pessoa governada por teses culturais particulares na formação da alma” (POPKEWITZ, 2015, p. 423, minha tradução³¹). Racionalidades que, nas palavras do autor, têm “o objetivo de evocar o professor como possuidor de uma perícia profissional cuja missão é melhorar a sociedade” (POPKEWITZ, 2015, p. 423).

Pode concluir-se que a eficiência do professor depende do conjunto, da soma total de possibilidades e dons, que formam a sua personalidade, de uma estrutura global e não de fatores isolados. Unem-se num todo a inteligência e a cultura geral, especial, pedagógica -, sentimentos, ação, convicções, ideias, aparências, realidades (Revista Escola Secundária nº 12, março de 1960, p. 22).

Considerando tais argumentos, Fabris e Dal’Ígna (2013) apresentam que a atualidade tem como marca o desenvolvimento de uma cultura empreendedora, configurando uma racionalidade pautada nos princípios neoliberais, caracterizados pela intensificação dos investimentos na produção de uma docência inovadora, impelindo o professor a tornar-se um empreendedor de si. Racionalidade permeada pela dimensão empresarial que marca “o sujeito da sociedade contemporânea que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor” (FABRIS; DAL’ÍGNA, 2013, p. 57).

Assim, é importante destacar, em relação à produção da *neodocência*, que um novo formato de docência é produzido, nos termos das reformas educacionais propostas ao longo da segunda

31 “sistema de elementos y principios interrelacionados que forman y moldean al profesor como un determinado tipo de persona gobernada por tesis culturales particulares en la formación del alma. Las tesis son incorporadas y configuradas con el objetivo de evocar al profesor como poseedor de una pericia profesional cuya misión es mejorar la sociedad” (POPKEWITZ, 2015, p. 442).

metade do século XX, envolvendo “um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática” (BALL, 2005, p. 554).

Neste contexto, o termo “performatividade” pode ser caracterizado a partir do que Lyotard (2009, p. 24) chama de “os terrores de desempenho e eficiência”, atingida por meio de índices que permitam comparar o desempenho profissional através de dados que demonstrem os resultados atingidos, obedecendo a uma ordem de classificação, gerenciados de forma a criar uma forma de competitividade semelhante àquela estabelecida no ramo empresarial (BALL, 2005; BERNSTEIN, 1996).

[...] as organizações educacionais reformadas estão agora povoadas de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” [...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas, deixando de lado os compromissos humanísticos, éticos e políticos do verdadeiro profissional, onde a *eficácia* prevalece sobre a ética (BALL, 2005, p. 548, grifo meu).

Em relação às especificidades da docência contemporânea, em termos do que Ball (2010) traduz por performatividade, Schneider (2012) apresenta que os resultados das avaliações em larga escala exercem influência no direcionamento da atividade docente e na identidade do professor, atuando também como um mecanismo de forte regulação por parte do Estado. Nas palavras da autora, o quadro que configura “novos padrões de organização do trabalho escolar” (SCHNEIDER, 2012, p. 44), passa a exigir, também, um novo perfil docente, apresentando, como consequência, a redução da “autonomia profissional e individual do professor pela urgência de produzir resultados e de operar

mudanças no processo de ensino aprendizagem” (SCHNEIDER, 2012, p. 44), além da “redução do trabalho do professor às funções técnicas, de planejamento e execução de propostas pensadas e construídas fora do ambiente escolar” (SCHNEIDER, 2012, p. 44).

As mudanças propostas remetem a modelos gerenciais de gestão, que objetivam a redução de custos, voltados para a eficiência, eficácia e produtividade das instituições escolares, onde a qualidade do trabalho docente tem sido cada vez mais associada ao desempenho dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala, provocando um processo de responsabilização pelos resultados e pela qualidade do ensino (OLIVEIRA, 2007).

Neste processo, a individualização, a competitividade e o produtivismo podem ser compreendidos a partir do que Ball (2013) traduz como performatividade, que reduz a docência aos resultados, condicionando-a gradativamente a se realizar centralizada no desempenho, sendo reduzida ao alcance das metas previamente e externamente definidas. Cria-se, deste modo, uma concepção de que somente os aspectos mensuráveis têm significado para a avaliação do trabalho docente, também para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada” (BALL, 2005, p. 453).

Na sociedade da aprendizagem, “o sucesso econômico e uma cultura de inovação continua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo” (HARGREAVES, 2004, p. 34). Considerando o princípio da eficiência, a produção da *neodocência* está vinculada às configurações de uma “empresa de si mesmo”, forjando

[...] indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar

a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação por toda a vida” (long life training) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 333).

A assimilação das regras empresariais pela docência faz com que ela seja compreendida como “um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas a lógica econômica” (LAVAL, 2004, p. 20). A produção da *neodocência*, pautada pelo princípio da eficiência, em termos da busca por excelência em resultados, tem como pressupostos a inovação permanente e a capacidade de adaptação diante das mudanças constantes.

Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. *Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo*: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. *Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos* (LAVAL, DARDOT, 2016, p. 330, grifos meus).

A eficiência pedagógica passa a representar um dos principais objetivos da docência, no intuito de “torná-la mais rica, mais lúcida, mais eficaz” (TEIXEIRA, 1957, p. 217). Dimensão a partir da qual a

proposta da Instrução Programada³², em meados da década de 1960, foi adquirindo mais espaço na direção de apontar os novos papéis da docência, ao considerar que “o professor do futuro não seria mais um animador em sala de aula, um fornecedor de informações, um crítico ou um debatedor, mas seria um engenheiro educacional – um gestor da aprendizagem do aluno” (KELLER, 1983, p. 4). Pressupostos que embasam a perspectiva de eficiência deste método de ensino, considerando que representa

um dos mais modernos métodos pedagógicos, destina-se a aumentar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a proficiência dos educandos e levando em conta, principalmente, o ritmo de aprendizado de cada um, relativo aos diferentes ramos do conhecimento humano (DELLA MONICA, 1977, p. 53).

A difusão dos estudos a respeito do comportamento humano, desenvolvidos por Skinner⁶⁵ (1954) e outros teóricos behavioristas, que objetivavam a proposição e aplicação de práticas de ensino eficientes e eficazes estiveram, ao longo das décadas de 1960 e 1970, relacionadas ao projeto desenvolvimentista do país, em termos de progresso e produtividade educacional. Considerando os processos psicológicos capazes de tornar a aquisição do conhecimento mais eficiente, foram traduzidos no desenvolvimento de projetos que proporcionassem redução de custos e maior efetividade no treinamento (SOUZA JR, 2015; HENKLAIN; CARMO, 2013).

O uso de dispositivos de ensino como alternativa às práticas educacionais vigentes difundiu-se principalmente devido à sua

32 A Instrução Programada “consiste no ato da organização de conteúdos em unidades interligadas, que condicionam a progressão curricular ao desempenho apresentado pelo aprendiz em um programa de ensino. Como produto, a IP compreende o material didático autoinstrucional, promotor da progressão ou da retenção do aprendiz num dado programa, mediante a apresentação de respostas ‘corretas’ ou ‘incorretas’, emergentes do contato do estudante com o material programado. Logo, o cerne da IP é o processo de ensino/aprendizagem que se estabelece a partir do ritmo do aprendiz. A forma mais popular da IP, como produto, é o livro autoinstrucional, destinado à circulação de conteúdos” (SOUZA JR; CIRINO; MIRANDA, 2018, p. 452).

suposta eficácia no provimento de reforço imediato das respostas consideradas corretas, em um processo de aprendizagem que primaria pela linearidade, pelo avanço progressivo e consonante com o desempenho apresentado (SKINNER, 1954; SOUZA JR, 2015). Deste modo, o Ensino programado³³ e máquinas de ensinar foram incorporadas na prática das escolas como “meios eficazes de instrução” (CANDAU, 1969, p. 78). Na mesma direção, o conceito de Instrução Programada³⁴ emergiu a partir das teorizações de Skinner, como “o alinhamento do ensino programado a proposições já presentes no movimento da Escola Nova³⁵” (SOUZA JR, 2015, p. 150). A este respeito, o material investigado apresenta o processo de individualização da aprendizagem vinculado à perspectiva da eficiência pedagógica, exemplificando, através de uma situação concreta de ensino, como a modificação do comportamento do professor promove a individualização da aprendizagem e tem, como consequência, um ensino mais eficiente.

[...] cada um dos alunos apresentava um problema diferente em relação a “matrizes” e, portanto, *o professor não poderia se comportar da mesma forma em relação aos três alunos*, pois isto seria *ineficiente*. Assim, *o professor se comportou de forma*

33 Sydney Leavitt Pressey (1888-1979) teve papel fundamental na consolidação do ensino programado como uma tecnologia de ensino, marcando o desenvolvimento da utilização de dispositivos que viabilizassem o ensino individualizado e a programação do ensino. No Brasil, é importante destacar a atuação de Carolina Martuscelli Bori (1924-2004) na introdução do IP como um recurso pedagógico que exerceria a função de um dos veículos de desenvolvimento econômico e social de um país latino-americano

34 O trabalho orientado por Carolina M. Bori, no Brasil, transformaria o ensino programado e sua expressão mais avançada e social, o Ensino Personalizado ou Individualizado, conforme o registro de Keller (1972/1999) a respeito da história e da contribuição de várias pessoas no início do trabalho com Programação de Ensino no Brasil, particularmente. A diferença entre ensino programado (em todas as suas variantes) e a programação de ensino (também em suas múltiplas modalidades) está relacionada a haver, no primeiro, uma ênfase em regras e técnicas e no produto de sua utilização: o material programado para aprendizagem. Na programação de ensino, diferentemente, há uma ênfase nos processos comportamentais (em lugar da ênfase em apenas seguir ou “aplicar” regras, técnicas e princípios) que produzem as condições apropriadas para processos de aprendizagem (KIENEN, KUBO, BOTOMÉ, 2013, p. 485).

35 Importante considerar a influência da obra “Escola sob Medida”, de Edouard Claparède, em termos de individualização do ensino (SOUZA JR, 2015).

diferente em relação a cada um dos alunos, fazendo com que cada um deles retomasse o ponto específico em que apresentava problemas e, desta forma, este professor conseguiu ter todos os seus alunos preparados para passarem para o assunto seguinte (CENAFOR, v. 2, 1980, p. 73, grifos meus).

O ensino programado foi tido como “tema inevitável nas condições da vida moderna, em que a educação tem de ser pensada como uma empresa ou um plano capaz de desenvolver, com um máximo de eficiência e um mínimo de desperdício de tempo e de recursos, uma seqüência organizada e programada de modificações comportamentais (CANDAU, 1969 p. 9). Considerando a centralidade que o Ensino Programado e Individualizado assumiu, em termos de busca pela garantia da eficiência pedagógica, a atividade docente, no período em questão, parece ter se concentrado em formular objetivos comportamentais e estabelecer procedimentos e condições necessárias para garantir que determinados comportamentos fossem realmente adquiridos pelos alunos. Deste modo, os impressos pedagógicos analisados apontam que a eficiência pedagógica se estabeleceria a partir do treinamento dos professores para promover um Ensino Programado e Individualizado. Isto considerando que, “no presente estado de nosso conhecimento das práticas educativas, a programação parece ser uma organizadora eficiente” (SKINNER, 1954, p. 55).

Você é um professor de segundo grau. E, como acontece com todo professor, a cada momento se defronta com o problema de como fazer para que o seu aluno aprenda a matéria que você está ensinando. É quase o mesmo que dizer: como fazer para que todo o seu trabalho de professor não seja em vão. Sim, porque, às vezes, apesar de todas as suas tentativas e esforços no sentido de levar o aluno a aprender, o problema persiste. Mas será que não existe uma forma de impedir que isto continue acontecendo com você? Neste caderno, procuramos comentar algumas maneiras de tornar mais provável que os alunos aprendam e, assim, tornar mais *eficiente* o seu trabalho de professor (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 2, grifo meu).

Vamos pensar na sua situação até agora neste caderno: você aprendeu a escolher um comportamento relevante para ensinar a seus alunos e a levantar uma sequência que precisaria ser apresentada por seus alunos para que aquele comportamento escolhido pudesse ocorrer. Mas veja uma coisa: apesar disso representar um grande passo para que seus alunos cheguem a aquele comportamento que você espera deles, falta ainda discutir o que você precisará fazer para que a sua sequência seja realmente aprendida pelos alunos. É esse, então, o assunto que vamos discutir agora. Vamos pensar em um jeito *eficiente de fazer com que cada comportamento da sequência seja aprendido* (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 53, grifos meus).

Em outras palavras, os estudos a respeito da programação do ensino e da instrução programada³⁶ vinculam a eficiência pedagógica à capacidade do professor em programar atividades de ensino voltadas para o desenvolvimento de comportamentos desejáveis, remetendo a um processo de individualização do ensino, radicalizado, na atualidade, por meio do conceito de empreendedorismo neoliberal, no qual “toda a atividade do indivíduo é concebida como um processo de valorização do eu” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335).

O “cuidado de si”, sob estas condições, remete a um processo de neogestão de si mesmo, no intuito de garantir os pressupostos básicos de competitividade para atuar em um contexto marcado pela precarização, que requer uma “*ação virtuosa individualizada* como forma de manifestar a *performatividade*, impulsionando a *auto formação*” (LOREY, 2016, p. 95, grifos meus, tradução minha ³⁷), que

36 Sob a perspectiva dos seus críticos, a IP, como manifestação do movimento do ensino programado e da tecnologia educacional, seria tomada como representante de uma concepção de educação calcada na omissão do debate axiológico. O fato de, por exemplo, haver existência premeditada de respostas consideradas corretas num dado programa, competiria para a alienação do educando do processo de constituição ativa da sua educação, compreendida como a afirmação do ato crítico do estudo escolar e, portanto, na antinomia de uma imposição exógena de comportamentos padronizados e pré-estabelecidos (LUCKESI, 1980, p. 5).

37 “acción virtuosa individualizada como forma de manifestar la performatividad, impulsionando la autoformación” (LOREY, 2016, p. 95).

exige, de cada sujeito, uma “gestão de riscos individualizada” (LOREY, 2016, p. 95, nossa tradução³⁸).

Deste modo, um autogoverno e uma auto responsabilidade de tipo neoliberal se deparam, em parte, com a condição precária existencial de um novo modo. Ligada à precarização social, política e econômica, para muitos a precarização dos riscos e sua prevenção não significam outra coisa senão a individualização da condição precária (LOREY, 2016, p. 96, tradução nossa³⁹).

No horizonte da precarização, na década de 1990, a eficiência pedagógica aparece vinculada ao planejamento de aulas dinâmicas e atrativas, alicerçadas por conhecimentos oriundos do cotidiano dos alunos. Neste sentido, os impressos pedagógicos analisados, pertencentes ao período em questão, indicam uma profusão de “boas práticas de ensino”, representado exemplos a serem seguidos por outros professores para tornar o ensino agradável, prazeroso e eficiente.

Figura 2 - Propostas para tornar o ensino mais eficiente

Propostas para tornar o ensino mais eficiente

Ensinar Física a partir do cotidiano dos alunos. Foi com essa proposta que o professor Luís Carlos Menezes, do Instituto de Física da USP, criou o Grupo de Reelaboração do Ensino de Física (Gref). Os professores envolvidos nesse projeto questionam a metodologia empregada no ensino dessa matéria, e também a ideologia presente no ensino, que faz do professor o dono de uma verdade muitas vezes inacessível à maioria dos mortais.

“A idéia é ouvir o estudante e aplicar o programa da matéria partindo dos conhecimentos até intuitivos que ele já tem”, explica Victoriano Fernandes Neto, professor do 2.º grau que faz parte do Gref. Sua colega, Anna Cecília Copelli, acrescenta: “Não pretendemos tornar o ensino da Física mais fácil, mas melhorá-lo, incorporando as experiências do dia-a-dia do aluno”.

Plínio Fasolo, professor da PUC-RS, lembra que as distorções não são privilégio da Física, mas de todo o ensino. O que vigora, segundo ele, é o princípio de fazer

com que o estudante adquira conhecimentos através dos trabalhos científicos já desenvolvidos. O ideal seria que os alunos “redescobrissem” esse conhecimento.

Isso também implica mexer com o que não pode mais ser um mero informador. “Os meios de comunicação são muito mais eficazes”, diz Fasolo. Eles precisam chamar o estudante para aprender de forma criativa, respeitando individualidades e interesses, em vez de massificar o processo.

A formação de bons mestres também preocupa Terezinha Serra Mattos, coordenadora do Programa de Reciclagem, da Unicamp, em Campinas (SP). “O que se oferece nas escolas são conceitos teóricos quase sempre fundamentados em exemplos ultrapassados, distantes do cotidiano, o que retira o interesse pela matéria.” Isso poderia mudar, diz Terezinha, se a Universidade repensasse a formação de professores de Física. “Mas por enquanto ela está mais voltada para a formação de pesquisadores.”

Fonte: Revista Sala de Aula – Ano 2, n 11, maio de 1989, p. 24.

38 “gestión de riesgos individualizada” (LOREY, 2016, p. 95)

39 “De esta suerte, un autogobierno y una autorresponsabilidad de tipo neoliberal se enfrentados en parte a la condición precaria existencial de una manera nueva. Vinculada a la precarización social, política y económica, para muchos la precarización de los riesgos y su prevención no significa otra cosa que la individualización de la condición precaria” (LOREY, 2016, p. 96).

Partindo do que o material empírico evidencia, o ensino eficiente parece traduzir-se na perspectiva de um trabalho docente com traços gerencialistas. Nele, a eficiência do trabalho do professor é mensurada através da habilidade de gestão da sala de aula, por meio da organização de atividades cada vez mais lúdicas e interessantes do ponto de vista dos estudantes. A esse respeito, a produção da *neodocência* fica evidenciada na valorização de uma atuação cada vez mais dinâmica, na qual o professor, concebido não mais como gerente, mas como um *coach*, é responsabilizado a buscar aulas cada vez mais diversificadas e atrativas. A partir delas, a docência assume um sentido cada vez mais prático, sendo reduzida a uma espécie de espetáculo orientado para o entretenimento, de forma a atrair a atenção dos alunos e, assim, garantir melhor aprendizagem (BALL, 2005; SIBILIA, 2012; FERREIRA, 2015).

[...] o trabalho docente é atingido centralmente neste processo. São os *professores e as professoras que podem ou não garantir a produtividade, a eficiência e a eficácia da política educacional [...] sociedade de mercado, ao fim e ao cabo, dirigem sua atenção para o trabalho docente. O alvo é o controle e a padronização do trabalho realizado pelos professores e professoras* (VIEIRA, 2002, p. 123, grifos meus).

Neste dimensionamento, no intuito de atingir a eficiência pretendida, as modernas configurações da docência voltadas para o ensino secundário propunham o método como alicerce para alcançar os resultados esperados, destacando a necessidade do planejamento para atingir a eficiência pedagógica.

Se, em qualquer atividade humana, o planejamento é condição essencial de êxito, em educação ele se impõe como necessidade imprescindível. *Professor que não prepara suas lições, que não planeja suas aulas, não tem eficiência pedagógica* (Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 245, grifos meus).

Para tanto será necessário que o professor moderno, além de conhecimentos no seu ramo especializado de cultura, tenha

uma *técnica de ensino didaticamente bem orientada* e de comprovada eficácia (*Revista Escola Secundária* nº 9, junho 1959, p. 4, grifos meus).

O professor, deve estar constantemente *preocupado com as técnicas de ensino* que melhores resultados ofereçam e que melhor se ajustem à realidade de seus alunos (*Revista Escola Secundária* nº 7, dezembro de 1958, p. 10, grifos meus).

Deste modo, na atualidade, a eficiência pedagógica torna-se uma das marcas da *neodocência* no Ensino Médio brasileiro, traduzida em performatividade, na qual a radicalização dos efeitos da racionalidade econômica no campo educativo, conforme as teorizações de Díaz-Barriga (2014), produz vocábulos produtivistas no cenário da educação, tais como: qualidade, avaliação de desempenho, resultados e competências, assemelhando o ato educativo a uma relação entre cliente e produto. Ela parece converter

[...] o docente em um empregado do sistema cuja atividade pode ser avaliada/medida como a de qualquer outro operário em função de sua efetividade, e ao aluno em um produto ou capital humano chave sobredimensionado para o desenvolvimento da economia nacional [...] Eficientismo pedagógico e teoria do capital humano se encontraram no desenvolvimento conceptual da educação. Ambos pensamentos caminharam desde sua origem por caminhos paralelos⁴⁰ (DÍAZ-BARRIGA, 2014, p. 14, nossa tradução).

Esta caracterização dos novos contornos assumidos pela docência no Ensino Médio aproxima-se, em muitos aspectos, com o que Dardot e Laval (2016) caracterizam como “neossujeito”. Tal constatação permite vislumbrar o que denominamos de *neodocente*, considerando os deslocamentos produzidos em torno da concepção

40 “convierte al docente en un empleado del sistema cuya actividad puede ser evaluada/ medida como la de cualquier otro operario en función de su efectividad, y al alumno en un producto o capital humano clave sobredimensionado para el desarrollo de la economía nacional ... Eficientismo pedagógico y teoría del capital humano se encontraron en el desarrollo conceptual de lo educativo. Ambos pensamientos caminaron desde su origen por caminos paralelos” (DÍAZ-BARRIGA, 2014, p. 14).

de docência, posicionando-a, a partir dos princípios da racionalidade econômica, orientada para uma gestão performática da sala de aula, que busca garantir qualidade nos resultados, traduzidos nos rankings produzidos pelas avaliações em larga escala. A nova ordem vigente, então, passa a incorporar a escola e a educação na cultura empresarial, na qual a lógica da individualização se manifesta, também, na responsabilização de cada docente pelos resultados obtidos, gerando efeitos de competitividade, na qual a eficiência e a eficácia tornam-se os objetivos principais a serem alcançados.

Com o advento do novo tipo de capitalismo, uma nova perspectiva em relação à educação é evocada, ao depositar no conhecimento o poder de ampliar a competitividade e a lucratividade (LIMA, 2012). Neste sentido, o processo de mercantilização e os princípios do economicismo passam a influenciar os mais diversos setores da sociedade, o que, nas palavras de Santos (2017, p. 79), faz com que a “performatividade torne-se a tônica do trabalho docente”, em um cenário no qual a educação assume centralidade, tanto pelo potencial de gerar desenvolvimento científico e tecnológico, quanto pelo poder de gerar força produtiva, provocando, assim, uma nova maneira de perceber as relações entre Estado, sociedade e educação.

Acerca disso, Lima (2012) evidencia a centralidade que a educação assumiu na sociedade nos últimos tempos, fazendo uma reflexão sobre a ênfase na busca pelo conhecimento economicamente útil e rentável para o indivíduo, estabelecendo limites ao empoderamento dado à educação, especialmente quando apresenta uma crítica mais incisiva à subordinação da educação aos interesses econômicos vinculados ao neoliberalismo.

A este respeito, Biesta (2017, p. 17), ao problematizar o ensino centrado na eficiência e na busca por melhores resultados de aprendizagem, problematiza que os processos de escolarização

contemporâneos estão orientados para a formação do “aluno eficiente que aprenderá ao longo de toda a sua vida”. Partindo do

[...] conceito de aprendizagem permanente e ao longo da vida, atribui-se ao mercado que, independentemente das condições sociais, políticas, econômicas, culturais, atua como o estímulo que move o indivíduo à ação. O aprendiz permanente é o *homo economicus*, o empresário de si mesmo que gerencia seu próprio capital para responder às demandas do meio (mercado). Para a gramática da aprendizagem permanente, o meio é o mercado e funciona como uma segunda natureza na qual os indivíduos interagem (ou competem) para serem bem-sucedidos e felizes (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 73, nossa tradução⁴¹).

Desta forma, a educação, “torna-se uma espécie de transação econômica, onde o professor é um provedor de serviços e o aluno (antes estudante), é um usuário” (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 77, nossa tradução⁷⁵). Nesta direção, o material de pesquisa investigado evidencia que a produção de uma *neodocência* esteve alicerçada por práticas escolares centradas

[...] na eficiência e eficácia (tecnologia), na substituição do ensino por uma forma terapêutica que se ocupa do bem-estar e motivação para aprender (psicologização) e na infantilização contínua produzida por métodos que contrariam o tédio - como programas de entretenimento - mas que não encorajam estudo e esforço (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 73, tradução nossa⁴² – grifos meus).

41 “en el concepto de aprendizaje permanente y a lo largo y ancho de la vida, se le atribuye al mercado que, independientemente de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, actúa como el acicate que mueve al individuo a la acción. El aprendiz permanente es el *homo economicus*, el empresario de sí mismo que gerencia su propio capital para responder a las demandas del medio (mercado). Para la gramática del aprendizaje permanente, el medio es el mercado, y este funciona como una segunda naturaleza en la que los individuos interactúan (o compiten) para ser exitosos y felices” (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 73).

42 “en la eficiencia y la eficacia (tecnologización), la sustitución de la enseñanza por una terapéutica que se ocupa del bienestar y la motivación para aprender (psicologización), y la infantilización continua producida por métodos que contrarrestan el aburrimiento – como los programas de entretenimiento – pero no fomentan el estudio y el esfuerzo” (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 73).

Tal analítica está vinculada à ideia de que a docência deve operar por meio de uma lógica voltada a performances individuais capazes de garantir resultados de excelência nas avaliações em larga escala (LEITE, FERNANDES, 2010). Posicionamento que evidencia, “sob as condições do capitalismo neoliberal, em suas diferentes versões, uma ênfase em estratégias formativas que reforçam a eficácia e a produtividade dos indivíduos em seus diferentes níveis de atuação” (SILVA, 2018, p. 183).

Nestes termos, a contemporaneidade apresenta que “a fonte da eficácia está no indivíduo: ela não pode mais vir de uma autoridade externa” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 345). Dessa forma, segundo os autores, “a correção econômica e financeira transforma-se em autocorreção e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 345).

Traços conceituais que indicam que a produção da *neodocência* foi processada em um contexto de controle exercido por meio de uma “subjetivação contábil” de si mesmo (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 350), no qual “todos os domínios da existência são da competência da gestão em si (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 345), e no qual “todos se sentem ameaçados de um dia se tornarem ineficazes e inúteis” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 350). Argumentações que permitem compreender, em termos da produção de uma *neodocência*, os modos pelos quais se configura a “extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 379).

Ao problematizar a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, forjada a partir de um projeto desenvolvimentista pautado na amplificação da economia, orientada pelos moldes neoliberais, a busca pela eficiência pedagógica parece ter configurado um mecanismo essencial para

nortear o trabalho do professor, representando, de acordo com os pressupostos analíticos de Díaz-Barriga (2014, p. 14), a relação entre o “eficientismo pedagógico e a teoria do capital humano”.

Com base nas discussões apresentadas, é possível posicionar a eficiência pedagógica como uma importante racionalidade na produção da *neodocência*, da qual derivam especificidades que se materializam em forma de princípios que assinalam a ideia de um ensino de excelência, capaz de ser traduzido em bons resultados nas avaliações em larga escala. Elas se manifestam na ação do professor em sala de aula, através de uma docência performática e inovadora, impelida a ser cada vez mais competitiva, individualizada e orientada para a busca por resultados. Dimensão que resulta em orientações práticas para o trabalho docente, manifestadas tanto em termos didáticos e metodológicos, quanto em relação à organização do planejamento e dos objetivos de ensino. Orientações que acabam se convertendo em uma “docência espetáculo”, fundada na ludicidade, como mecanismo capaz de captar a atenção dos alunos e garantir que os resultados pretendidos sejam obtidos, perspectiva que analisada de maneira mais aprofundada na próxima seção.

3.2 EFICIÊNCIA PEDAGÓGICA E O IDEAL PERFORMATIVO DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES

A ênfase manifestada pelos impressos pedagógicos analisados, em torno da eficiência pedagógica, denota a ampliação da responsabilização e culpabilização docente pelos resultados obtidos, evocando a necessidade de um processo de renovação do ensino secundário, que tomou forma na segunda metade do século XX. Diante deste quadro, é importante alertar sobre a importância

de revitalizar a docência, no sentido de “manter o ensino firmemente conectado à educação como um projeto democrático e progressista, e não como uma máquina para a produção efetiva de “resultados de aprendizagem” (BIESTA, 2018, p. 22).

Neste direcionamento a crise do tradicionalismo pedagógico pautado em um ensino verbalista assinala uma ruptura em relação aos modos pelos quais o trabalho docente se efetivava, manifestada na segunda metade do século XX, sintetizada na expressão “revolução copernicana” do ensino, ao destacar a importância da centralidade do estudante no centro do processo educativo. Revolução cuja operacionalização se deu através de um processo de renovação curricular que impactou fortemente nos rumos da docência desta etapa da escolarização, ao reforçar a importância da eficiência pedagógica, alicerçada em uma didática inovadora, na qual o aluno passa a estar no centro do processo educativo, em um ensino que prima pela autoaprendizagem. Neste contexto, o docente recebe novos atributos, como: divulgador, guia ou orientador dos alunos, perspectiva que configura uma ideia recorrente nas proposições de Lima (1962). Para o autor,

O professor não ensina, ajuda o aluno a aprender (A escola secundária moderna - LIMA, 1962, p. 90, 96, 100, 109, 114, 129, 136, 150, 165, 198, 245, 253, 260,297,328, 332 – grifos meus).

Da mesma forma, a revista Escola Secundária também manifesta o deslocamento em relação à centralidade da prática educativa, que passa a ser ocupada pelo aluno, apresentando diversas recorrências que posicionam o professor como um divulgador ou orientador da aprendizagem. Tais recorrências, apresentadas a seguir, assinalam que a produção da *neodocência* esteve vinculada à “supressão das relações pedagógicas tradicionais” (LAVAL, 2004, p. 128), em favor de um ensino ativo, centrado no aluno, onde “o papel do professor deveria, por consequência, ser totalmente revisto” (LAVAL, 2004, p. 129).

O “bom professor”, então, *deixará de ser o especialista que em cada aula* faz uma demonstração de sua competência, já através de um discurso empolgado e altissonante, já através de sua habilidade de prestigiador (aulas de demonstração, ...) para comportar-se como *simples e solícito “orientador da aprendizagem do aluno”*. A classe moderna é uma oficina e não um auditório. É o local onde se trabalha sob a orientação de um mestre (A escola secundária moderna, LIMA, 1962, p. 118, grifos meus).

Em vez de ser expoente e pesquisador da matéria, *ele é apenas o divulgador* de seus princípios, de seus dados essenciais e de suas aplicações práticas, devendo reduzir a matéria ao alcance da compreensão de seus jovens alunos e torná-la funcional em face das necessidades vitais – não especializadas – dos mesmos. (*Escola Secundária nº 4*, março de 1958, p. 28, grifos meus).

Professor secundário não é um especialista de matéria, é, antes de tudo, um *divulgador de conhecimentos essenciais, certos e úteis* (*Escola Secundária nº 4*, março de 1958, p. 28 – grifos meus).

Quando os mestres se convencerem de que sua função não é encher a cabeça dos alunos de Física, História ou Química, mas “ensinar a aprender”, começarão a comportar-se antes como “técnicos” que como “craques” (...). O “bom professor”, então, deixará de ser o especialista que em cada aula faz uma demonstração de sua competência, já através de um “discurso” empolgado e altissonante, já através de sua habilidade de prestigiador (aulas de demonstração ...) para comportar-se como simples e solícito *“orientador da aprendizagem do aluno”*. A classe moderna é uma oficina e não um auditório. É local onde se trabalha sob a orientação de um mestre (A escola secundária moderna - LIMA, 1962, p. 118, grifos meus).

No *método psicogenético*, o aluno é o AGENTE e o professor um orientador. No expositivo, o professor é o agente e o aluno um PACIENTE (ouvinte). Ora, segundo Tomaz de Aquino, o aluno é a causa eficiente da aprendizagem e o professor a causa instrumental (A escola secundária moderna - LIMA, 1962, p. 203, grifos meus).

Diferentemente das formas de ensino tradicional, a Pedagogia Nova “retirou o professor como figura fundamental e o colocou como organizador das condições de aprendizagem, tendo o aluno como centro do processo” (SCHMIDT, 2009, p. 154), tal como preconizado por Kilpatrick (1964, p. 84), para quem, em termos da configuração de uma escola sob medida, “como professores, precisamos tornar-nos cada vez mais desnecessários”.

A esse respeito, conforme manifestado nos excertos apresentados, é importante elucidar que a racionalidade que atribuía “poder e controle” ao professor, e que contribuiu para solidificar “os pilares de uma pedagogia que pretendia veicular um conhecimento uniforme e válido para todos os alunos” (PACHECO, 2014, p. 128), norteadas pelo “modelo de gestão efficientista do currículo adotado no início do século XX, a partir das ideias taylorianas” (PACHECO, 2014, p. 128), foi drasticamente reformulada no Brasil, na segunda metade do século XX, por meio da denominada “revolução copernicana na educação”. Assim, promoveu um processo de renovação do ensino através do qual o aluno passou a ser concebido como centro do processo educativo, e o docente passou a assumir um papel secundário neste processo, sendo considerado um mero facilitador de aprendizagens.

O material de pesquisa reforça a ideia de que o professor é um “gestor da aprendizagem”, na qual a produção da *neodocência* parece envolver um discurso fundamentado em uma “concepção de gestão, baseada nos modelos de gestão empresarial, ligados ao mercado, predominando o discurso de busca de produtividade e de eficiência na educação, tal como ocorre dentro de empresas” (VIEIRA, 2002, p. 123).

Neste contexto, cabe ao professor, a “responsabilidade central para reverter o atual quadro de fracasso escolar” (VIEIRA, 2002, p. 123), de tal forma que os docentes são impelidos a buscar um processo de formação constante, radicalizado no final da década de 1990 por meio da criação da TV Escola.

Em outubro de 1999, a TV Escola inicia uma nova fase, passando a veicular programas específicos para o Ensino Médio, além dos dedicados ao ensino fundamental. Através dessa programação o Ministério da Educação está, mais uma vez, apoiando alunos, professores e escolas na construção do novo ensino médio. O horário para o Ensino Médio, durante o ano de 1999, será das 7 às 8 h e das 20 às 21 h diariamente. Acompanhe a programação para o Ensino Médio na Revista da TV Escola. Vale a pena conferir (Boletim Novo Ensino Médio, nº 1, p. 6).

Tal perspectiva torna possível perceber que a produção da *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro encontra, no desenvolvimento de novas tecnologias educacionais, mecanismos importantes de renovação pedagógica, a exemplo do desenvolvimento das “máquinas de ensinar”, da utilização da informática e da internet. Contudo, tais ferramentas tecnológicas configuram, também, uma dimensão que parece reduzir o docente a um “acompanhante de pesquisas pessoais e de exercícios padronizados em material informatizado” (LAVAL, 2004, p. 129). Deste modo, as ferramentas digitais constituem, em termos da produção de uma *neodocência*, a radicalização das pedagogias ativas, nas quais o aluno representa o centro do processo educativo e torna-se, em última instância, responsável por sua própria aprendizagem, marcando “o fim do mestre” (LAVAL, 2004, p. 130), nas configurações em que foi concebido, no final do século XIX, enquanto agente responsável pela transmissão do conhecimento.

[...] ao conceber a educação nestes termos, corremos o risco de eliminar o que considero essencial para a educação, que é a presença do professor, não só como outro colega ou facilitador da aprendizagem, mas como alguém que, em termos mais gerais, tem algo a acrescentar à situação educativa que não estava ali antes⁴³ (BIESTA, 2017, p. 24 – nossa tradução).

43 “al concebir la educación en estos términos, corremos el riesgo de eliminar lo que considero esencial para la educación, que es la presencia de un profesor, no solo como otro compañero o facilitador del aprendizaje, si no como alguien que, en términos más generales, tiene algo que aportar a la situación educativa que no estaba allí antes” (BIESTA, 2017, p. 24).

Diante disso, o “professor herói” passa a ser concebido desde uma perspectiva progressista e cada vez mais individualizada dos processos de escolarização, orientada pelo princípio da inovação, que envolve a configuração de uma dimensão salvacionista da docência, e constitui uma face importante da produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, produzida ao longo da segunda metade do século XX. É importante referir, ainda, conforme manifesta a reportagem de capa da revista Sala de Aula, que o potencial salvacionista do trabalho docente também se manifesta em forma de ações que parecem se sobressair às atribuições do Estado em garantir uma educação de qualidade a todos.

Especialmente na última década, os princípios de “heroísmo e salvacionismo estão circulando na constituição do ser professor ou professora no Brasil” (FABRIS, 2018, p. 207), de forma mais acentuada, assinalando os modos pelos quais a “pedagogia do herói se atualiza no contemporâneo, na medida em que está mergulhada em uma atmosfera neoliberal, ou seja, a racionalidade neoliberal movimentada essa pedagogia e a constituição do professor herói” (FABRIS, 2018, p. 207).

Nesse dimensionamento, aproximamo-nos do que apresenta Biesta (2016), ao evocar uma necessária defesa da docência, denunciando o processo de marginalização desta atividade, por meio de uma concepção de docência fabricada nos moldes neoliberais, que caracteriza o professor como um simples “facilitador de aprendizagem” (BIESTA, 2016, p. 3) preparado para atuar em “ambientes de aprendizagem” (BIESTA, 2016, p. 4) distintos. Em tais ambientes, o conhecimento passa a ser traduzido como meras “oportunidades de aprendizagem” (BIESTA, 2016, p. 4), alertando para o “risco de o professor deixar de estar no coração do processo educativo” (BIESTA, 2016, p. 4), imerso em um processo marcado pela substituição da escola por espaços de aprendizagem, dos saberes por competências e dos alunos por clientes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

A noção de modernização acompanha toda a retórica de ordem reformadora que permeou os processos de escolarização contemporâneos, durante a segunda metade do século XX, orientada para a eficiência. Nestes termos, as reformas educacionais que fundamentaram a organização do processo de renovação do ensino parecem ter sido balizadas pelo princípio da modernização, vinculado à ideia de progresso. Deste modo, a produção da *neodocência* se processa em um contexto que é elucidado pelo material empírico, ao assinalar a necessidade de configurar novas práticas em relação à docência no Ensino Médio, no intuito de superar formas de ensino tradicionais, centradas no verbalismo, em favor de uma docência centrada no aluno, desenvolvida através das modernas técnicas de ensino e guiadas pelos pressupostos da Psicologia educacional.

Além disso, o processo de renovação do ensino pelo qual a escola foi submetida, ao longo da segunda metade do século XX, representa uma característica importante na direção da produção da *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, manifestando uma estreita vinculação com a perspectiva mercadológica da educação. Isto através da ênfase nos critérios de mensuração e avaliação, estando relacionada a métodos e técnicas padronizados e passíveis de reprodução (LAVAL, 2004). A *neodocência* emerge, assim, marcada pela “racionalização contábil da ação pedagógica” (LAVAL, 2004, p. 215).

Em termos da importância da “revolução copernicana” para a produção da *neodocência* no Ensino Médio brasileiro, é importante sinalizar que esta revolução processada, ao retirar o professor do centro do processo educativo, posicionando o aluno como elemento primordial da escolarização, considera a centralidade assumida pela aprendizagem em detrimento do ensino, com foco no estabelecimento de processos pedagógicos centrados na aquisição de competências e guiados por metodologias ativas, sob forte influência das teorias Psicológicas comportamentais. Outro aspecto importante diz respeito à

dimensão do conhecimento escolar, que envolve uma nova perspectiva curricular, na qual os conteúdos assumem uma dimensão utilitarista e orientada para atender aos ideais formativos de uma sociedade centrada na economia e regida pelas leis de mercado (LIMA, 2012; LENOIR, 2016; LOCKMANN, 2014).

Neste processo, em termos de configuração da *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, a segunda metade do século XX assinala uma ênfase profunda na eficiência pedagógica, a ser desenvolvida por meio de um processo de modernização do ensino, traduzido pela ideia de renovação pedagógica. Tal renovação trouxe à tona a “revolução copernicana” na educação, promovendo a centralidade do aluno em favor do trabalho docente, que teve na renovação curricular um alicerce importante em termos de dimensionamento prático das mudanças pretendidas, ao evocar um currículo capaz de considerar tanto as diferenças individuais quanto conteúdos relevantes para a vida do estudante. Ênfase que contribuiu para produzir uma das principais características da *neodocência*, no qual o professor se aproxima de um guia, um *coach*, cuja tarefa está em acompanhar o desenvolvimento das atividades do aluno.

É preciso considerar que “a renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista” (KRAWCZYK, 2011, p. 767). Por tanto, tal como indica a epígrafe que abre este capítulo, é fundamental interrogar-se a respeito da verdadeira dimensão política e ética dos sistemas educativos, a fim de que conceitos como equidade, democracia e justiça não sejam reduzidos a um discurso vazio, imerso na lógica mercantil, que tem tomado conta dos espaços educativos. E acima de tudo, onde as concepções de docência que figurem nestes espaços se afastem de um mero instrumentalismo pedagógico, que somente contribui para acentuar cada vez mais os

dilemas sociais contemporâneos (BALL, 2016; COLLET; TORT, 2016; LIMA, 2012; NÓVOA, 1999).

Assumindo como referência analítica que a racionalidade econômica que orientou as reformas dimensionadas para a escola e o currículo do Ensino Médio, a partir da segunda metade do século XX, posicionou a docência como uma atividade essencialmente prática, voltada para um saber útil, capaz de evidenciar um necessário processo de aprendizado ao longo da vida, voltado ao desenvolvimento de determinadas competências, associadas à eficácia, à performance e à competitividade, o próximo capítulo analisa as especificidades da produção da *neodocência* enquanto prática, centrando-se nas questões referentes ao campo da didática, planejamento e organização de objetivos de ensino.



4

**A DIMENSÃO PRÁTICA
DA *NEODOCÊNCIA*:
CONFIGURAÇÕES
DE UM FLIPERAMA
DIDÁTICO**

[...] a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

Partindo desta afirmativa, este capítulo propõe a analisar os principais traços conceituais da *neodocência*, desde sua dimensão prática, que envolve as orientações e técnicas didáticas, considerando que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Ação de ensinar que, no contexto da relação entre economia e educação, traduz as especificidades do trabalho docente, no que se refere às questões didáticas que envolvem a docência enquanto prática, em sua intersecção com os elementos do currículo. Tal ação foi problematizada através de uma analítica a respeito dos dispositivos pedagógicos⁴⁴ que envolveram a produção do *neodocente* para o Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX, a partir dos impressos pedagógicos destinados aos professores desta etapa da escolarização. Tarefa que requer o reconhecimento de que “a ideia de ensinar tem sido amplamente problematizada no transcurso da história do Ocidente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 27), manifestando a existência de “um conjunto de elaborações sobre o ensinar” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 27), que precisam ser consideradas ao abordar as racionalidades políticas engendradas na produção da docência contemporânea.

44 Dispositivo pedagógico seria, pois, aquilo que provoca a união do conjunto de linhas de forças muito heterogêneas que tornam possível o campo educativo [...] um conjunto de discursos pedagógicos que pontificam sobre o que é e como educar; coleções de leis que regulamentam os processos educativos; uma miríade de práticas que vão sendo inventadas e exercitadas por professores em suas salas de aula; toda uma moralidade social que se constrói em torno da educação; a institucionalização das práticas, assim como as instituições pedagógicas propriamente ditas (GALLO, 2018, p.119).

É importante destacar que tais elaborações envolvem distintas perspectivas teóricas e diferentes abordagens analíticas da docência, que se concentraram em problematizar as transformações da “arte de ensinar” ao longo do tempo e em diferentes contextos (NOGUERARAMÍREZ, 2011).

No quadro analítico proposto por Pacheco (2014), ao aproximar as teorizações de pensadores clássicos como Kant, Herbart e Comenio das questões curriculares referentes às formas de organização do conhecimento escolar, fica evidenciada a centralidade do método, enquanto caminho eficaz de organização da aprendizagem. O objetivo seria garantir que “os alunos aprendam de forma eficiente o mesmo conteúdo” (PACHECO, 2014, p. 127). Nesta perspectiva, a produção dos traços conceituais da docência na segunda metade do século XX, sintetizada na perspectiva da *neodocência*, manifestam a centralidade do método para proporcionar uma forma de orientação procedimental que baliza o trabalho do professor, a partir do desenvolvimento de mecanismos de instrução, que revelam um complexo conjunto de estratégias que mobilizam diferentes racionalidades políticas, que contribuem para justificar os

[...] esforços governamentais esbarram no *despreparo dos professores*, na *“imprecisão” curricular* e no *arcaico sistema* de gerenciamento que viceja nas escolas, principalmente públicas. Nesta perspectiva, *deve ser dirigido um treinamento para o conjunto de professores que os atualize naquilo que de mais moderno existe como conhecimento e como produção de ensino*. E isso passa, entre outras coisas, por uma outra organização curricular, centralizada e aplicada universalmente (VIEIRA, 2002, p. 123, grifos meus).

A crítica do autor fundamenta o esforço manifestado nos impressos pedagógicos produzidos ao longo da segunda metade do século XX, em traduzir as reformas curriculares propostas para o Ensino Médio em modelos de aulas práticas, capazes de serem reproduzidas

pelos docentes, evidenciando uma necessária padronização do currículo e da atividade docente. Racionalidades que são justificadas por meio do enquadramento da docência em uma lógica de eficiência, que evidencia a necessidade de modernização através de reformas orientadas para dimensão formativa dos professores. Segundo o que manifestam as políticas educacionais contemporâneas, “deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada” (VIEIRA, 2002, p. 125).

Neste sentido, a partir das recorrências evidenciadas no material de pesquisa, é importante assinalar que o movimento escolanovista⁴⁵ no Brasil considerava a “educação nova como um movimento de ideias, influenciado por pensadores norte-americanos e europeus, que tinha como traço definidor o fato de se *opor às práticas pedagógicas e ao espírito educacional tradicionalista*” (CUNHA, 1996, p. 6, grifos meus).

Nesta direção, em termos educacionais, emerge uma perspectiva metodológica centrada na forma de pragmatismo⁴⁶, proposta por John Dewey que, nas palavras de Chaves (2006, p. 706), “contribuiu para a produção de um tipo de pensamento educacional no Brasil, nos anos 1950, condizente com as novas exigências econômicas e sociais da época, embaladas por uma política desenvolvimentista”.

O processo de industrialização e os pressupostos da democracia liberal americana configuraram as bases do pensamento

45 Para fins deste estudo, destacamos, na construção dos fundamentos da “escola nova”, especialmente a influência de John Dewey (1958), ao abordar a vinculação da escola ao desenvolvimento social, a partir dos princípios da democracia; de Claparède (1973), ao propor uma escola sob medida, ao considerar as especificidades individuais, posicionando o aluno no centro do processo educativo; e Ferrière (1934), cujos trabalhos se centravam na promoção de uma nova docência para uma nova escola, a partir da psicologia genética.

46 “[...] nasce no âmbito da filosofia anglo-saxônica, ancorado em um pensamento que remonta ao final do século XVI, quando Francis Bacon critica o racionalismo e procura construir um novo método científico que tenha como referência os fatos concretos advindos da experiência. Essa postura faz com que a filosofia irrompa na (CHAVES, 2006, p. 708).

de Dewey, onde a escola e a educação serviram como instrumentos primordiais na preparação do sujeito segundo as novas configurações da sociedade (SCHIMIDT, 2009). A partir das teorizações de Dewey, é importante destacar, também, a influência das considerações de William Kilpatrick, especialmente por meio da repercussão da obra *Educação para uma Civilização em Mudança*, elaborada em 1926, no campo educacional brasileiro. Isto porque, tendo como eixo a sociedade democrática e os avanços científicos, posicionou a educação como elemento fundamental para adequar os indivíduos ao constante processo de desenvolvimento social, de forma a assegurar o “progresso da população e da produção” (KILPATRICK, 1964, p. 13).

Diante disto, Anísio Teixeira pode ser considerado como um dos principais representantes do pragmatismo deweyano no Brasil, posicionando a educação não somente como “um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas um processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade” (TEIXEIRA, 1957, p. 28). Neste contexto, é possível perceber que as reestruturações da escola se voltam, também, para a necessidade de formar os sujeitos de acordo com as especificidades da sociedade democrática que se configurava, buscando torná-la “um espaço mais ativo, prático e de formação integral” (CHAVES, 2006, p. 719). Perspectiva que, conforme as teorizações de Biesta (2017), marcam a constituição de um processo educativo no qual a escolarização se reduz à formação de competências e transmissão dos valores morais e cívicos, característicos das sociedades democráticas modernas.

A partir da década de 1950, “fortaleceram-se compreensões pragmáticas e desenvolvimentistas da educação brasileira, capitaneadas, especialmente, pelo MEC”, configurando um “cenário sociopolítico no campo educacional que acentuou o foco nos métodos de ensino” (SOUZA JR; CIRINO; MIRANDA, 2018, p. 454).

Os métodos de ensino evoluíram simultaneamente com o currículo. Após a inclusão, no currículo, do ensino prático ou de preparação para a vida ativa, tornou-se necessário desenvolver esforços no sentido de adaptar os métodos pedagógicos a este novo conteúdo. A noção de aprendizagem pela prática levou os mestres a procurar métodos pedagógicos capazes de ensinar efetivamente as técnicas, de desenvolver os conhecimentos e favorecer os hábitos considerados desejáveis (PARKYN, 1966, p. 14, grifos meus).

Deste modo, as teorizações em relação aos processos didáticos contidas nos impressos pedagógicos analisados, apresentam que “a aprendizagem tende a ocorrer mais por iniciativa do estudante do que do professor” (HAMILTON, 2001, p. 190). Ênfase que resulta, em termos de docência, no fato de o professor deixar de “ser uma figura proeminente na equação econômica da sociedade da aprendizagem” (HAMILTON, 2001, p. 191). A radicalização desta racionalidade provoca uma mudança desde o interior das escolas, fazendo com que se assemelhem a “alucinados parques de diversão”, que “parecem prescindir da figura docente, substituindo-a por um gestor de competências” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199). Dimensão que traduz as ações práticas do *neodocente*, a partir das configurações do que denominamos de “fliperama didático”, ao depositar a ênfase do trabalho docente na elaboração de aulas divertidas e interessantes do ponto de vista do aluno, aproximam o conceito de aula a um *game*, cujo objetivo principal é a aquisição de habilidades essenciais por meio do entretenimento.

Aprender Física de modo suave e agradável, compreender os fenômenos do cotidiano e ser capaz de explicá-los de modo natural. [...] A dificuldade de se encaixar no método tradicional do ensino de Física faz com que muitos alunos desenvolvam aversão à matéria. Mais do que nunca, torna-se necessária uma nova metodologia. É preciso desmistificar o ensino de Física, melhorar a abordagem, conquistar o aluno, despertar os interesses. Para isso, é essencial trabalhar com a realidade palpável, próxima de cada um dos alunos, induzir

à lembrança fatos ou fenômenos que eles já vivenciaram, alguns que eles já conseguiram explicar e outros, que nunca conseguiram compreender (Boletim Novo Ensino Médio, v. 4, p. 7, 2000, grifos meus).

O adolescente é ávido por *desafios*, *mistérios* e *aventuras*. Uma aula temperada com esses elementos dificilmente dará maus frutos. Uma corrida de carros, o surfe, a missão espacial a Marte, a tempestade solar, o raio, a chuva, o arco-íris, o efeito estufa. (Boletim Novo Ensino Médio, v. 4, 2000, p. 7, grifos meus).

A divulgação de boas práticas docentes está vinculada à agenda das políticas educacionais pensadas para o Ensino Médio, que deixa transparecer a busca pela padronização de um tipo específico de docência. Este tipo de docência tem como base os princípios da aprendizagem ao longo da vida, competências, qualificação, qualidade de ensino, entre outros aspectos que fazem parte da caracterização dos modos de fazer docência na contemporaneidade, traduzidos, neste estudo, como *neodocência* (PACHECO, 2013, p. 47). Pressupostos que justificam o fato de os impressos pedagógicos analisados apresentarem um investimento significativo na divulgação de sugestões de aulas e exemplos de atividades passíveis de serem reproduzidas, objetivando subsidiar o trabalho docente.

Surpresa: a Matemática existe! Ela está em toda parte, nos jornais, origamis, bicicletas e até brincadeiras de roda. (...) No início das aulas, a professora Kátia Cristina Stocco Smole já tinha sacudido a turma e mostrado que aquela matéria, geralmente considerada chata e difícil, poderia trazer surpresas. *Jogos lógicos substituíam os tradicionais problemas, e o estudo das funções começava pelas páginas dos jornais diários, com seus gráficos, tabelas e até horóscopos. Nas aulas de geometria, a classe enchia-se de caixas de sapatos, latas, copos e outros objetos da vida cotidiana* (Revista Sala De Aula, ano 2, nº 11, maio de 1989, p. 14, grifos meus).

Publicidade ajuda a ensinar. Um simples anúncio pode marcar a diferença entre a aula chata e a aula interessante, coisa nem sempre fácil de fazer quando o assunto é a língua inglesa. A ideia é estimular o aluno a lidar com algo mais real, mais ligado a sua vida diária. O trabalho de decifrar o anúncio pode ser conduzido de mil maneiras, mas funciona bem quando o professor deixa os alunos tentarem sozinhos, e só entra com as explicações depois disso (Revista Sala De Aula, ano 1, nº 2, maio de 1988, p. 11, grifos meus).

Outro projeto desenvolvido nas salas-ambiente é Uma viagem Cultural através da Leitura. Professores de Geografia e História fazem as vezes de guia turístico, escolhem o roteiro da viagem, via malote (revistas, livros, periódicos e jornais) e embarcam com os alunos para o país ou estado que irão conhecer. A avaliação do trabalho será feita durante a Semana de Geografia e História, que acontece sempre no mês de setembro (Boletim Novo Ensino Médio, v. 1, 1999, p. 5, grifos meus).

Montar um banco de imagens sobre a escola e a cultura da cidade, fazer uma “viagem” pelo país ou pelo mundo através de livros, revistas e jornais. Essas são algumas das “novidades” que estão movimentando o Centro Educacional O2 da Ceilândia Norte, no Distrito Federal, incentivando nos professores e alunos o prazer de ensinar e aprender. A preocupação da escola é desenvolver uma nova prática pedagógica centrada na valorização das vivências do aluno e no aspecto lúdico da aprendizagem. Entre os alunos, a opinião é a mesma: as aulas agora são “diferentes, não são mais monótonas”. O orgulho do diretor Antônio Carlos Chaul são as salas-ambiente, de Geografia/História, Matemática/Física, Português/Inglês, Biologia/Química e Educação Artística/Educação Física. As salas são equipadas com mesas redondas, TV, videocassete, aparelho de som e minibibliotecas. Parte desse material foi adquirido com doações, rifas e bingos, e a ideia é formar uma parceria com professores e comunidade. Nas salas-ambiente acontecem vários projetos, tais como o Projeto Reforço Escolar, desenvolvido nas áreas de Física e Matemática, com o objetivo de diminuir a repetência escolar. Os monitores são escolhidos entre os próprios alunos com melhor rendimento escolar e capacidade de comunicação (Boletim Novo Ensino Médio, v. 1, 1999, p. 6, grifos meus).

Considerando as recorrências apresentadas pelo material empírico, torna-se importante referir que as reestruturações dimensionadas para o Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, evidenciam novas características da sociedade, depositando na escola, e especialmente no professor, o potencial de inovação necessário para sua manutenção e desenvolvimento (PINKASZ, 2015). Considerando a responsabilização individual evocada pela sociedade do conhecimento, “cabe mais uma vez a cada docente ressignificar a sua própria prática” (PIZZI; AMORIM, 2014 p. 126).

Neste sentido, a crítica tecida por Rancière, na obra “O mestre ignorante”, demonstra a preocupação com os efeitos de um “mestre explicador” sobre os resultados da aprendizagem, evocando a necessidade de promover a modernização do ensino, traduzida por Laval (2004) como sinônimo de eficácia e performance. Perspectiva que, na visão do autor, é materializada na busca pelo desenvolvimento de “boas práticas inovadoras” (LAVAL, 2004, p. 192). A intenção era de

Mudar a mentalidade do professor. Infelizmente ainda temos muitos colegas que estão presos a métodos ultrapassados de ensino. Professôres ainda há que, não tomando conhecimento de que o adolescente é um complexo biossociopsicológico, lançam mão de métodos que já estão mais do que condenados por inúteis, por falsos. Não se pode compreender Didática sem fundamentos psicológicos [...] (Revista Escola Secundária, nº 17, março de 1961, p. 8, grifos meus)

Está provado que as modernas técnicas pedagógicas libertam o professor da rotina e o colocam numa posição que o dignifica e o leva a orientador do trabalho escolar (Revista Escola Secundária, nº 10, junho de 1959, p. 8, grifos meus).

A didática, orientada pela psicologia, passou a considerar o ensino como a função direcional da aprendizagem, pois, em verdade, nada ensinamos, apenas ajudamos o aluno a aprender por si, guiando-o, orientando-o e estimulando-o (Revista Escola Secundária, v 10, junho de 1959, p. 10, grifos meus).

Tal perspectiva, além de ampliar as finalidades do processo educativo, norteou um conjunto de normas didático-pedagógicas que continham novas orientações para a docência, através do desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino que envolviam conhecimentos relativos ao campo da Psicologia, Sociologia e Biologia⁴⁷(NAGLE, 1974; TANURI, 2000). Deste modo,

O professor deve tornar a aula viva, agradável e atraente. Para isso é preciso ajustar o assunto a ser desenvolvido à experiência e aos interesses dos alunos. Os elementos motivadores devem ser procurados ao longo de toda a aula. No plano de aula, o professor deve designar os recursos de que lançará mão para a motivação das atividades educativas (Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 209, grifos meus).

A ênfase na motivação do aluno e na técnica didática selecionada para atingi-la, com a intenção de garantir melhores resultados na aprendizagem, revela uma perspectiva que indica os modos pelos quais, “na atualidade o centro gravitacional dos saberes pedagógicos é deslocado para a subjetividade dos indivíduos” (SILVA, 2018, p. 555). Nestes termos, destaca-se que os “métodos ativos modificam profundamente o status do aluno em sala de aula: ele se torna em primeira instância ator, mais que ouvinte ou espectador” (LECOQC; LENDERLÉ, 2008, p. 24).

Deste modo, a motivação assume centralidade no que se refere à organização do trabalho pedagógico do professor, em relação ao planejamento das aulas, direcionando as técnicas didáticas e os materiais didáticos a serem utilizados tal como expressa a sequência

47 O currículo concernente à formação de professores envolvia disciplinas como biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, fisiologia e higiene da criança, além da perspectiva didática desenvolvida por meio de fundamentos da educação que versavam sobre princípios e técnicas de ensino (TANURI, 2000). Deste modo, de acordo com a autora, “a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia” (TANURI, 2000, p. 74).

proposta para a elaboração do plano de aula, representada no excerto a seguir.

Figura 3 - Plano de aula

PLANO DE AULA	I — Assunto.	
	II — Objetivos.	
	III — Motivação.	
	IV — Técnica didática.....	{ Processos didáticos. Material didático.
	V — Desenvolvimento.....	{ Introdução Matéria nova. Sumário.
	VI — Atividades decorrentes.....	{ Expressão. Aplicação.
	VII — Verificação da aprendizagem.	

Fonte: Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 210.

Torna-se importante elucidar como a motivação é representada no plano de aula do professor, em termos de centralidade e, sobretudo, em termos de capacidade orientadora do trabalho pedagógico, ao nortear os métodos e técnicas de ensino, que sejam capazes de despertar o interesse do aluno para a realização das atividades, assim como manifesta a sugestão de planejamento que figura no Manual do Ensino Secundário, publicado em 1961.

Figura 4 - Modelo de plano de aula

MODÊLO 2
(TEMA)

I. Os fatores do relevo e sua influência na paisagem das diferentes regiões da superfície terrestre.

(OBJETIVO)

II. Fazer com que os alunos entendam as diferenças de aspecto das diferentes regiões da terra.

(MATÉRIA)

O modelado terrestre e suas formas.

(TÉCNICA DIDÁTICA)

IV. Método expositivo e estudo dirigido. (A tarefa será executada em trabalho socializado.)

1) Motivação

Apresentação de modelados em massa mostrando a formação de dobras e cones vulcânicos.

O professor fará perguntas sobre a explicação do fenômeno.

2) Desenvolvimento do Tema

A. *Classificação das formas do relevo e sua definição*

- montanhas
- planaltos
- planícies
- depressões

A. Observação de fotografias de paisagens — tipos relativos a cada uma das formas definidas.

B. *Os fatores do relevo*

1. Agentes internos
 - a. movimentos tectônicos
 - b. mecanismo
2. Agentes externos
 - a. intemperismo
 - b. as águas
 - c. os ventos
 - d. os seres vivos

B. Os alunos tomarão nota da explanação do professor sobre como se passam os fenômenos em estudos.

Fonte: Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 227.

A este respeito, a necessidade de estimulação do aluno também figura como primeiro elemento no quadro de funções do professor, descritas por Lauro de Oliveira Lima, no livro “A escola secundária moderna”, em edição publicada em 1976.

Figura 5 - Funções do professor

FUNÇÕES DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none">a) Estimular o alunob) Controlar os resultadosc) Orientar a direção da atividaded) Poupar esforço desnecessário ou inútil.e) Graduar a seqüência e as dificuldades das situações.f) Escolher situações representativas.g) Simplificar os dados.h) Participar da integração final.i) Preparar o aluno para a ação.j) Indicar as fontes de pesquisa.
-------------------------------------	---

Fonte: A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 557.

Perspectiva evidenciada também na reportagem de capa da Revista Sala de Aula nº 11, de maio de 1989, ao apresentar diferentes estratégias de estimulação dos estudantes, no intuito de melhorar os resultados de aprendizagem.

Figura 6 - Física na fórmula 1: uma largada para estimular a classe



Fonte: Revista Sala de Aula, ano II, nº 11, maio de 1989.

Considerando esta racionalidade, os materiais analisados apontam para uma recorrência significativa de modelos de aulas e sugestões didáticas, que objetivam partilhar o que se traduz por boas práticas de ensino. Revelam, em última análise, a intenção de padronizar o trabalho docente, reduzindo a tarefa do professor à reprodução destes modelos, como mecanismo para atingir a eficiência pedagógica, em termos não somente de aprendizagem, mas de alinhamento com os novos moldes de gestão do conhecimento, em termos de competitividade e inovação.

Aspectos que são marcados por um processo de individualização do trabalho do professor, que passa a ser percebido como um “facilitador da aprendizagem”, diante de um aluno que “está num percurso de aprendizagem ao longo da vida” e dispõe para isso de “poderosos dispositivos de autoaprendizagem” (PACHECO, 2013, p. 53). Neste cenário, a produção de uma *neodocência* parece envolver “a aquisição e o domínio de um conjunto de competências, determinados por padrões de eficiência”, que, em última instância, buscam a “uniformização de processos e práticas”, por meio da definição de um perfil global de competências do professor, expresso em agendas transnacionais e supranacionais, através do “reforço das competências instrucionais e da simplificação da prática pedagógica”, reduzida a um conjunto de “competências técnicas ligadas ao saber-fazer didático” (PACHECO, 2013, p. 56).

A redução da docência a uma perspectiva produtivista limita o horizonte da docência a uma racionalidade que envolve, nas palavras de Pacheco (2013), o detrimento da valorização do conhecimento pedagógico do professor, assinalando a urgência em construir alternativas capazes de ampliar os horizontes da docência para além da dimensão utilitarista e mercadológica. Nas palavras de Pacheco (2013), esta dinâmica se traduz em um conhecimento profissional docente que envolve, por um lado, o que se ensina, no “domínio de

conteúdos disciplinares, e, por outro, o porquê e como se ensina, no reconhecimento de que o conhecimento pedagógico não é algo que se adquire nem pela mera vocação, nem tampouco pela continuidade de ser-se professor” (PACHECO, 2013, p. 53).

Deste modo, torna-se importante destacar que a atividade docente é cerceada por políticas de *accountability* e de responsabilização do professor, com foco na aprendizagem. A perspectiva economicista, marcada por uma cultura de avaliação orientada para a standardização dos resultados educacionais, vincula o desenvolvimento de boas práticas aos resultados dos alunos nos testes de avaliação externa e restringe a docência a “uma orientação performativa ou produtivista, num contexto educativo mercadorizado em que o conhecimento é considerado um recurso econômico, a escola é vista como um negócio e o professor é perspectivado na linha da produção fabril” (PACHECO, 2013, p. 60). Nesta perspectiva, destaca-se a importância de problematizar a cristalização da docência enquanto aplicação de procedimentos uniformes e técnicos, sob o risco de se reduzir o trabalho do professor a uma “engenharia didática aparentemente neutra, despolitizada e despersonalizada” (PACHECO, 2013, p. 63).

Em relação à *neodocência*, é importante referir que as boas práticas evocadas como princípio de ação do trabalho docente estão vinculadas à cultura da performatividade, conforme o que apresentam os estudos de Ball (2003), configurando um paradoxo no qual, ao mesmo tempo em que os professores são estimulados a melhorarem cada vez mais seu desempenho, por meio de práticas inovadoras, capazes de despertar o interesse dos alunos, são responsabilizados e culpabilizados pelos resultados educacionais. Paradoxo que faz com que a *neodocência* esteja vinculada a um padrão de aperfeiçoamento constante, orientado para a qualidade, excelência e produtividade, em meio a um quadro social marcado pela precarização, manifestada da incerteza e na insegurança (PACHECO, 2013). Em contraponto a essa

perspectiva, Moreira (2013) apresenta três parâmetros fundamentais, sob os quais a docência deveria estar assentada, em termos de análise de desempenho dos professores, valorizando o nível de “autonomia, compromisso e autoconfiança” dos docentes (MOREIRA, 2013, p. 73).

A consequência deste quadro de busca por resultados é que “os professores passam a ser cada vez mais vistos como técnicos e cada vez menos como intelectuais transformadores” (MOREIRA, 2013, p. 84), assinalando a importância de buscar alternativas para a consolidação de uma cultura da performatividade, manifestada pelo controle dos resultados obtidos. Isto aponta para uma racionalidade que, segundo Moreira (2013, p. 84), é orientada “por uma lógica gerencial pautada pelas regras do mercado”.

Importa salientar que esta perspectiva envolve “o estímulo à competitividade, uma das faces da cultura da performatividade”, cujos efeitos devem ser colocados em questão a fim de possibilitar a “construção de uma outra cultura, a cultura da autonomia e da confiança” (MOREIRA, 2013, p. 93). Nestes termos, a superação de fundamentos didáticos meramente instrumentais assume importância, ao representar uma alternativa à visão prescritiva e instrumental dos processos didáticos no qual a docência está imersa.

A ênfase em estratégias de ensino dinâmicas e diversificadas está expressa, também, no conteúdo apresentado pelos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR, em 1980, elucidando a importância de uma mudança no comportamento do professor, na direção de planejar aulas interessantes do ponto de vista dos estudantes.

Digamos que um professor esteja expondo a matéria sentado da sua mesa e, como consequência desse seu comportamento esteja obtendo: alunos conversando. Este professor, então, apresenta o comportamento de DAR ORDENS PARA OS ALUNOS FAZEREM SILÊNCIO e como consequência desse seu comportamento, obtém: alunos quietos e alunos desenhando.

Se esse professor observar rapidamente o resultado obtido por ele pode se dar por satisfeito; afinal, seus alunos ficaram quietos. Entretanto, se ele observar mais cuidadosamente o que aconteceu depois do seu comportamento de DAR ORDENS PARA OS ALUNOS FAZEREM SILÊNCIO, notará que esse seu comportamento teve outra consequência além de “alunos quietos” e que foi: “alunos desenhando”. Em outras palavras, esse professor conseguiu obter com seu comportamento uma consequência desejável para ele (alunos quietos), porém, conseguiu também uma outra consequência que era indesejável: alunos desenhando (em vez de, por exemplo, prestando atenção). Assim, o fato de que seu comportamento teve mais de uma consequência, uma das quais, no caso, indesejável, pode levar este professor a pensar em uma forma alternativa de se comportar, de modo a produzir apenas consequências [sic] desejáveis. Isto nos leva diretamente à análise da nossa terceira questão: 3- De que nos serve verificar que diferentes comportamentos podem levar a uma mesma consequência? No exemplo do professor acima, veja que esta constatação é muito importante, pois, o comportamento apresentado por ele, embora tenha levado a uma consequência desejável, levou também a uma indesejável; este professor precisa, então de uma forma alternativa de se comportar, que produza aquela mesma consequência que ele deseja (portanto, dois comportamentos levando a uma mesma consequência), sem, no entanto, produzir a consequência indesejável. Para que seus alunos ficassem quietos, esse professor poderia, então, em vez de DAR ORDENS PARA OS ALUNOS FAZEREM SILÊNCIO, mudar a sua forma de exposição e, por exemplo, EXPOR A MATÉRIA ESCREVENDO NA LOUSA TÓPICOS, PALAVRAS IMPORTANTES, DATAS, NÚMEROS, NOMES, ETC, *de forma que sua exposição se tornasse mais interessante e, assim, talvez o professor obtivesse a mesma consequência desejada, sem obter outras consequências indesejáveis* (CENAFOR, v. 1, 1980, p. 71, grifos meus).

A motivação e as técnicas de ensino parecem assumir um papel determinante no direcionamento das questões didáticas concernentes ao Ensino Médio, considerando que as recorrências evidenciadas no material empírico assinalam a “importância de metodologias ativas,

centradas na atividade dos estudantes e no desenvolvimento da interatividade” (SILVA, 2018, p. 552). Nestes termos, segundo o autor, o trabalho docente

[...] materializa-se na centralidade de práticas pedagógicas diferenciadas aos perfis dos estudantes, às demandas da sociedade e da economia de nosso tempo e à capacidade pedagógica para a promoção de inovação [...] nuances específicas desse processo que se refere aos modelos de organização das aulas, a distribuição dos tempos e dos espaços, assemelhadas, a nosso ver, a um grande jogo interativo de perguntas e respostas – um quiz (SILVA, 2018, p. 522).

Inserida nesta analítica, encontra-se a configuração de uma nova “alquimia pedagógica”, modificando as racionalidades engendradas em torno do conhecimento escolar e das práticas docentes, ao deslocar a ênfase do processo educativo para o “desenvolvimento de comportamentos sociais e atitudes psicológicas” (POPKEWITZ, 2001, p. 79).

Perspectiva que aproxima a *neodocência* de um contexto marcado pela ênfase em “soluções didáticas, sintonizadas com a era do aprender a aprender” (SILVA, 2018, p. 562), alicerçadas em metodologias ativas, que objetivam tornar as aulas inovadoras, atrativas e prazerosas, garantindo, assim, a eficiência pedagógica a ser comprovada nos testes e avaliações em larga escala.

Diante desta racionalidade, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 199) apresentam que o ideal formativo da docência se concentra na formação de um “sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si”. Assim, configura uma estratégia pedagógica na qual “mais importante do que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199). Considerando estes pressupostos, em termos de Ensino Médio, a tarefa do *neodocente* parece se concentrar em “ensinar técnicas de gestão” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199), que tornem os

sujeitos capazes de “gerir seu capital humano e buscar estratégias de multiplicá-lo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199).

Nestes termos, as práticas pedagógicas contemporâneas concernentes à docência no Ensino Médio parecem estar orientadas, segundo as teorizações de Silva (2018), para uma “composição das aulas” que configura uma “conexão produtiva entre estetização pedagógica, aprendizagens ativas e soluções didáticas” (SILVA, 2018, p. 552).

A “estetização pedagógica” parece refletir determinadas racionalidades de ordem econômica, fundamentadas na performatividade e na busca por resultados, manifestadas “tanto pela opção de metodologias ativas baseadas em soluções didáticas inovadoras, quanto pela seleção dos conhecimentos escolares, dimensionadas no âmbito de uma personalização dos percursos formativos” (SILVA, 2018, p. 560). Racionalidades que evidenciam dimensões importantes para analisar a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX, marcada pela responsabilização dos docentes pela “promoção contínua de novas experiências de aprendizagem, adaptadas aos perfis individuais de cada um dos estudantes (SILVA, 2018, p. 561).

A este respeito, os impressos pedagógicos apresentam, sob influência da Psicologia, alternativas metodológicas aos docentes do ensino secundário capazes de atender as individualidades dos alunos.

O psicogenético é um método altamente individualizado, uma vez que cada aluno é atendido pelo professor na medida de suas solicitações, enquanto o expositivo dirige-se à classe toda como se fosse ela altamente homogênea. [...] O método psicogenético foi a descoberta tão buscada pela didática de um processo que se ajustasse aos níveis de desenvolvimento e às características individuais de cada aluno (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 443, grifos meus).

O professor, deve estar constantemente preocupado com as *técnicas de ensino* que melhores resultados ofereçam e que melhor se ajustem à realidade de seus alunos (Revista Escola Secundária, v. 7, dezembro de 1958, p. 10, grifos meus).

A Didática, orientada pela Psicologia, passou a considerar o “ensino” como a “função direcional da aprendizagem”, pois, em *verdade nada ensinamos, apenas ajudamos o aluno a aprender por si, orientando-o, guiando-o e estimulando-o* (Revista Escola Secundária, v. 10, setembro de 1959, p. 10, grifos meus).

Os excertos manifestam importantes indicativos para caracterizar a produção da *neodocência*, considerando que, diante da emergência de “novos dispositivos de estetização pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização e pela gourmetização dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens” (SILVA, 2018, p. 565), é possível vislumbrar os modos pelos quais ocorreu o processo de “ressignificação das formas curriculares contemporâneas, através de uma intensificação das lógicas do estilo e do design” (SILVA, 2018, p. 565). Desta forma, “os processos de seleção dos conhecimentos escolares” se processem vinculados a uma ênfase no “ativismo pedagógico, ancorados nas promessas de composição de aulas atraentes, flexíveis e inovadoras (SILVA, 2018, p. 565). Em tal contexto, o “conhecimento escolar tem sido reposicionado no âmbito de uma individualização dos percursos formativos” (SILVA, 2018, p.565).

Assim, nas condições do neoliberalismo contemporâneo, vemos enunciar-se uma opção pelo uso de metodologias ativas, sintonizadas com as demandas de formação humana para o novo século no qual a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente. Emerge a necessidade de uma gestão da aprendizagem através do engendramento de determinados dispositivos curriculares mais criativos, mais inovadores e mais personalizados [...] Por meio de uma centralidade das metodologias ativas e do favorecimento de práticas curriculares inovadoras, vemos a instauração (e a rápida consolidação) de movimentos de estetização pedagógica. Tal estetização remete-

nos a recorrência de métodos gourmetizados, estilizados e customizados, tornando o espaço formativo da aula um grande jogo de perguntas e respostas – um quiz (SILVA, 2018, p. 561).

Em termos metodológicos, Pacheco (2004, p. 139) apresenta que, “num processo de partilha, o conhecimento só se torna uma construção educativa mediante um método de aprendizagem que, ao nível dos espaços escolares, tem sido colocado na mão do professor, formalizando-se desse modo a interação existente ao nível do triângulo didático – aluno, saber, professor”. Configura, portanto, um cenário no qual, de acordo com Pacheco (2014, p. 139), “o pêndulo dos métodos tem oscilado entre o transmissor e o aprendente”. A abordagem a respeito do método, enquanto elemento essencial da docência enquanto prática, vai seguir as considerações de Pacheco (2014). O autor afirma que

[...] o método determina, grosso modo, os processos e as práticas de avaliação, com tendência para os resultados escolares serem avaliados por testes padronizados, na lógica da formulação das metas de aprendizagem. Trata-se, com efeito, de uma realidade inscrita nas políticas de “accountability” que fazem com que o currículo se estreite nas disciplinas e conteúdos essenciais, promovendo a transmissão do conhecimento” (PACHECO, 2014, p. 139).

Seguindo os pressupostos apresentados por Pacheco (2014), as pedagogias do concreto, que se orientam através de métodos ativos, têm

Como denominador comum o princípio construtivista, segundo o qual o aluno é construtor de sua aprendizagem e que o processo de ensino-aprendizagem tem como ponto de partida os seus saberes. Por isso, a aprendizagem resulta de uma série de possibilidades, cuja ordem não é decidida pelo professor, mas pelos interesses, desejos, motivações e necessidades dos alunos, num processo em que a atividade é a fonte da construção do conhecimento (PACHECO, 2014, p. 138).

Noguera-Ramírez (2011, p. 17) aborda uma nova perspectiva assumida pelas configurações do “saber pedagógico moderno”, assinalando a passagem de uma escolarização fundamentada no ensino, focada na instrução, para a ênfase na aprendizagem. Partindo desta analítica, o autor problematiza os modos pelos quais a centralidade assumida pela aprendizagem, na dimensão de uma “sociedade educativa”, estende as possibilidades educacionais para além dos limites da escola, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de aprendizagem permanente. Deste modo, a emergência de novas racionalidades pedagógicas em torno da significação do conceito de aprendizagem, sob a lógica neoliberal que envolve o projeto desenvolvimentista brasileiro dimensionado na segunda metade do século XX, influenciou de forma significativa a produção da *neodocência* para o Ensino Médio.

Em relação a isso, as teorizações propostas por Lima (1976), na obra em que vincula os pressupostos piagetianos à organização do ensino de segundo grau, objetivam, em última análise, orientar a aplicação da epistemologia genética à didática, promovendo o que o autor denomina “didática psicológica” (LIMA, 1976, p. 421). O autor problematiza as máquinas de ensinar e o ensino programado, especialmente pela ideia de finitude do conhecimento, considerando que o esforço da didática moderna, ao se opor ao behaviorismo, deve ser evitar a automatização da aprendizagem, a mecanização e padronização das condutas.

Neste sentido, Roldão (2007, p. 102) alerta para os riscos de uma “ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores”, chamando a atenção para a importância de revitalizar uma racionalidade pedagógica orientada para produzir um tipo de docência que também permita ao professor “investigar e teorizar a sua ação docente” (ROLDÃO 2007, p. 92). Os fundamentos teóricos e os pressupostos investigativos da docência não se traduzem, na

percepção da autora, em entraves para tornar a docência “menos prática, porque é de ação e interação que se trata no ensino – mas ação assente num poderoso conhecimento em constante atualização” (ROLDÃO 2007, p. 92).

Diante de tais afirmativas, novamente é importante considerar o que pressupõe Young (2011) a respeito do conhecimento poderoso, estendendo a perspectiva do autor, relacionada a munir os alunos com ferramentas capazes de ampliar a sua concepção de mundo, ao campo da docência, como alicerce capaz de permitir que se rompa a cultura de performatividade, tão fortemente arraigada no conceito de *neodocência*.

Assim, a produção de uma *neodocência*, em termos de didática, parece estar fundamentada na ideia de um professor compreendido como um “facilitador de aprendizagens que terá como função principal organizar o ambiente, os recursos e as condições procedimentais para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 62).

Torna-se importante assinalar que “o conceito de aprendizagem/formação ao longo da vida, um dos ícones da sociedade do conhecimento, traduz esta incompletude do cognoscente, numa busca incessante de aprender e dominar informação que rapidamente perde validade” (PACHECO, 2014, p. 142).

com a instauração de um instrumentalismo técnico e com a definição de políticas de accountability, que servem de base pragmática às políticas de educação e formação, o conhecimento torna-se o principal recurso de uma nova economia [...] Deste modo, a economia baseada no conhecimento reintroduz a importância da educação e formação, fixando-lhes novos valores e perspectivas [...] Tais mudanças tem de ser analisadas no quadro político, econômico e cultural da globalização, sendo impossível olhar para as estruturas de educação e formação de forma isolada e fora da discursividade que existe para a sua legitimação social (PACHECO, 2014, p. 142).

Conforme elucidam as recorrências do material empírico, nestas condições, a docência é reposicionada de forma a “fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma auto formação permanente, para uma autoaprendizagem contínua” (LAVAL, 2004, 49). Portanto, distancie-se de práticas que promovam a acumulação de “saberes supérfluos, impostos, aborrecidos”, (LAVAL, 2004, p. 49), nas quais as “pedagogias inovadoras devem usar sua influência para converter os professores às boas práticas” (LAVAL, 2004, p. 283). Nesse contexto, a racionalidade empresarial que toma conta do contexto educacional, manifestada em lógicas de mercado, e “assemelham o aluno a um cliente e o professor a um colaborador” (LAVAL, 2004, p. 283).

A aprendizagem só se produz através da atividade do aprendiz. Este é o princípio fundamental que domina a moderna Pedagogia. (...) O papel do professor, portanto, é pôr o aluno para agir dentro da linha que ele julga levar aos objetivos da educação (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 567, grifos meus).

Os professores que teimam em *fazer de sua atividade mera recitação de textos* (que inclusive podem ser fornecidos mimeografados) não imaginam o perigo que fazem correr a função do magistério. Se a função do professor é recitar textos, por que não cibernetizar sua função em nível espetacularmente mais elevado?! Os meios de comunicação modernos são mil vezes mais eficientes que a recitação monótona do professor. *A moderna função do magistério se chama animação. O professor é um animador como o chefe dos escoteiros* (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 97, grifos meus).

Diante das recorrências apresentadas no material empírico, fica evidente, em termos didáticos, que a ênfase na motivação do aluno traduz uma perspectiva do professor reduzido a um animador. Este conduz, ao longo da segunda metade do século XX, o professor do ensino secundário a fundamentar seu trabalho em razão da atividade do aluno, por meio de tarefas inovadoras, dinâmicas e atraentes, aproximando a docência de um fliperama didático.

Nesta dimensão, a atividade principal do professor é tornar-se um orientador da dinâmica educacional, um guia que acompanha as atividades do aluno, reduzindo a docência a à missão de coordenar a aquisição, por parte dos estudantes, de um conjunto de competências úteis, através de atividades lúdicas e interessantes que aproximem a sala de aula de um parque de diversões. Nestes termos, a perspectiva didática relativa à produção da *neodocência* para o Ensino Médio, traduzida na expressão fliperama didático, manifesta a preocupação com a didática, em termos de técnicas de ensino, divulgadas nos impressos pedagógicos através de modelos de planos de aula, passíveis de serem reproduzidos, orientados para a modernização do trabalho pedagógico em termos de eficiência, voltada para a busca por resultados. Racionalidade que reforça um distanciamento do docente da totalidade do processo educativo, especialmente no que diz respeito às escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a prática de ensino, contribuindo para restringir a compreensão e a dimensão da tarefa de educar na contemporaneidade. Deste modo,

[...] ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, “quase-manual”, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. A potência desse laço de dependência desloca o foco do trabalho educativo para o aprender a aprender, excluindo outra ordem de preocupações (VIEIRA, 2002, p. 126).

Analítica que se manifesta na ideia de que

O professor deve imaginar-se um *incentivador* cuja habilidade fundamental é conseguir manter *os alunos em atividade* (...) é provável que no futuro o *professor* venha a ser chamado de *animador*, isto é, um *profissional cuja capacidade é inventar situações que provoquem o interesse do aluno* (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 216, grifos meus).

O *papel do professor é animar* e sugerir uma metodologia de trabalho (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 227, grifos meus).

No método psicogenético, o *aluno* é o *AGENTE* e o *professor* é *um orientador*. No expositivo, o professor é o agente e o aluno um *PACIENTE* (ouvinte) (A escola secundária moderna - LIMA - 1976, p. 437, grifos meus).

Todo o equívoco provém em metodologia do fato de se supor que o conhecimento passa, diretamente, do professor para o aluno, quando o *professor* é *apenas o mediador* entre o aluno e a realidade e entre o aluno e suas equilíbrazões internas (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 446, grifos meus).

Assim, você deve sempre observar as conseqüências dos seus comportamentos e, se não estiver obtendo as conseqüências desejadas, *you* *precisa mudar a forma de se comportar*, mudar o seu comportamento para outros comportamentos que levem às conseqüências que você deseja (CENAFOR, v. 1, 1980, p. 70, grifos meus).

Os pressupostos apresentados em relação ao método indicam que “é sempre uma maneira particular de facilitar o encontro entre a estrutura psíquica do discente e a estrutura lógica de um determinado conteúdo do programa. Assim, portanto, o método está em função da auto atividade do aluno à qual deve estimular inteligentemente, adaptando a matéria às leis psicológicas da aprendizagem” (CANDAU, 1969, p. 17). Diante disto, é importante destacar que “as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198).

Tendo absorvido a perspectiva da “revolução copernicana”, os estudos de Candau (1969) apresentam que “a formulação da didática moderna se realiza em torno da questão central da metodologia” (p. 17), na qual, “de um lado se encontra o aluno, com sua maneira de ser individual e condicionada pelas fases de seu desenvolvimento; por outro lado o objeto da instrução com sua estrutura ontológica própria” (CANDAU, 1969, p. 17). Perspectiva que elucida os modos pelos quais

o papel do professor é redimensionado diante da valorização do aluno e das aprendizagens como atores centrais do processo educativo. Teorização vinculada ao estabelecimento de um método de ensino considerado um elo entre o estudante e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, Candau (1969, p. 18) destaca que os educadores devem “adaptar seu trabalho docente às exigências do indivíduo”, de onde emerge a preocupação com uma “didática individualizada, não só no plano das especulações teóricas, mas também no das realizações práticas” (CANDAU, 1969, p. 18), construindo uma perspectiva na qual a “escola se adapte às características individuais” (CANDAU, 1969, p. 18). Desta forma, manifesta o “esforço realizado para construir uma “escola sob medida” (CANDAU, 1969, p. 19), que “permite ao aluno progredir no seu próprio ritmo, tendo um papel ativo no processo educativo” (CANDAU, 1969, p. 36). Deste modo,

Entende-se a aprendizagem como um processo de configuração do comportamento. Ensina-se um tipo de comportamento, reforçando-se uma resposta emitida pelo organismo que se assemelha com aquela que se deseja, imediatamente após a sua emissão, e então fortalecendo-se por sucessivas aproximações, as respostas são emitidas cada vez de maneira mais adequada, através de reforços imediatos e contínuos, até chegar ao comportamento desejado” (CANDAU, 1969, p. 50).

Partindo destes indicativos, torna-se evidente que, “sob a lógica empresarial, a performatividade que incide sobre o campo da docência produz configurações que impulsionam a individualização dos processos formativos” (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 369). Na direção de aproximar o professor de um gestor do ensino, segue o contorno das estratégias empresariais, centradas na competitividade, na busca pela qualidade e na excelência (BALL, 2002). Em termos de docência, as aproximações com o contexto empresarial produzem importantes

[...] alterações, tanto no ato de ensinar, como na subjetividade docente [...]. Os professores operam numa imensidão de dados,

indicadores de performance, comparações e competições. Com tal exposição de resultados o professor está sujeito a julgamentos de todas as ordens (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 369).

Diante do contexto performativo da docência, que invade também o Ensino Médio brasileiro, Garcia e Anadon (2009) elencam alguns aspectos que indicam a precarização do trabalho docente e a emergência de novas estratégias de controle. Entre eles estão

[...] a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagógica oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas e trabalho, os baixos salários docentes, a padronização dos currículos do ensino básico e a instituição de exames nacionais (GARCIA; ANADON, p. 67, 2009).

Lógica que sinaliza os modos pelos quais os professores parecem ter recebido uma centralidade no contexto das reformas dimensionadas para o Ensino Médio, ao longo da segunda metade do século XX, considerados agentes responsáveis pelas mudanças empreendidas pelas reformas, sendo, ao mesmo tempo, responsabilizados pelos resultados, obtidos (VIEIRA, 2002; HYPOLITO, 2010). Indicativos que assinalam as racionalidades através das quais

[...] a qualidade do trabalho docente tem sido cada vez mais associada ao desempenho dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala, os profissionais da educação são incentivados a basearem suas ações e seu trabalho pedagógico em função dos resultados. Os conceitos de produtividade, eficiência, eficácia passam a fazer parte do cotidiano escolar (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 371).

A dimensão que responsabiliza o docente pelos resultados, em termos de qualidade de ensino, provoca, segundo os autores, além de processos de culpabilização, “a individualização, a competitividade e o produtivismo” (IVO, HYPOLITO, 2015, p. 374), enquadrados em uma configuração performativa que restringe a

prática pedagógica “aos resultados e o trabalho docente vai sendo aos poucos condicionado a se realizar centralizado no desempenho” (IVO, HYPOLITO, 2015, p. 374). A este respeito, a manifestação de contornos específicos para a docência do Ensino Médio brasileiro precisa considerar os impactos que as reformas propostas para o Ensino Médio trouxeram para o sistema educacional brasileiro. Isto com base na perspectiva de aceleração do desenvolvimento econômico e modernização do país que caracterizou a segunda metade do século XX, contexto no qual a *neodocência* é produzida, tendo como marca a performatividade e o gerencialismo.

Nestes termos, o neoliberalismo tem se configurado em uma “uma potente forma de controle sobre toda a prática educativa” (VIEIRA, 2002, p. 120), na qual novas perspectivas para a docência são produzidas ao conceber os docentes como “empreendedores educacionais” (BALL, 2002, p. 8). O culto à performance e a ressignificação da perspectiva do capital humano evocam a necessidade de repensar a ênfase na educação como aprendizagem ao longo da vida (LAVAL, 2004). Em termos da produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, a perspectiva didática enfatizada a partir da segunda metade do século XX retrata a valorização de um “novo método a ser utilizado”, diante das novas exigências impostas ao professor, em termos de diferentes responsabilidades atribuídas à docência, frente ao novo cenário social e econômico que se configurava (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 207). Os princípios referentes ao estabelecimento de uma nova didática proposta ao professor do ensino secundário estiveram relacionados ao desenvolvimento de atividades que “favoreceriam a aplicação do aprendido nas situações da vida” (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 228).

Se antes ele era depositário de uma autoridade indiscutida, o que se pretendia era que sob os “novos rumos” o professor exercesse a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno. O desempenho diferenciado

por parte do professor tinha origem na conjugação de dois fatores – um país em desenvolvimento e a explosão social provocada pela acelerada mobilidade social das camadas populares ascendentes, que sinalizava duas novas funções para o professor: a de integrador e não transmissor de conhecimento, e a de catalisador da explosão da mobilidade social vertical. Esse “novo” professor estava a exigir um “novo método” e um novo espaço para sua formação (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 207).

É importante assinalar, a partir dos excertos apresentados, que a lógica da competência, imersa em uma racionalidade que valoriza a perspectiva da rentabilidade educacional, em termos utilitaristas, remonta a dimensão da formação de um capital humano, ao valorizar mais as

[...] qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, do que conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem (LAVAL, 2004, p. 63).

Nesta perspectiva, a *neodocência*, imersa no contexto ultraliberal que caracteriza a atualidade, é posicionada a uma racionalidade marcada pela extensão da lógica de mercado à educação, em termos da busca pela eficácia, rentabilidade e competitividade. A perspectiva empresarial contribui na definição “do conteúdo e dos métodos de ensino” (LAVAL, 2004, p. 70).

A produção do *neodocente* esteve vinculada à tradução dos conteúdos a serem ensinados em competências, tendo como resultado um processo de padronização pedagógica que tem a eficácia como finalidade (LAVAL, 2004). Padronização que se reflete em um esforço manifestado nas recorrências apresentadas em relação aos impressos pedagógicos analisados, centrados na dimensão prática do planejamento, com ênfase na elaboração de planos de aula que

servissem como exemplos de boas práticas de ensino, segundo os padrões estabelecidos pela racionalidade econômica.

Nestes termos, inscreve-se o grande desafio para a docência no Ensino Médio brasileiro na atualidade: reconfigurar a perspectiva da *neodocência* em uma prática capaz de transpor um ideário de formação vinculado à dimensão econômica e abrir caminhos capazes de contribuir com a produção de “outra razão do mundo”, conforme anunciam Dardot e Laval (2016), na epígrafe de abertura desta obra.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamental é compreender que nada pode nos eximir da tarefa de promover outra racionalidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 402).

A epígrafe selecionada para a abertura da última parte deste trabalho investigativo pode ser melhor compreendida no contexto da produção da pesquisa, através de uma pequena frase de Gert Biesta (2018b, p. 24): “O ensino importa”. Esta frase manifesta a importância de resgatar uma concepção de docência que contribua para a promoção de outra racionalidade que não assuma o viés econômico como pauta central. Ao mesmo tempo, a simplicidade da afirmativa nos impulsiona a problematizar alguns dos principais desafios que permeiam o campo investigativo de quem se propõe a pesquisar as questões educacionais hodiernas, sintetizados em três aspectos fundamentais: “o esmaecimento do ensino, a centralidade da aprendizagem e o desaparecimento do professor” (FABRIS; DAL’IGNA; SILVA; 2018, p. 9).

Retomando os principais aspectos abordados ao longo do trabalho investigativo, é possível perceber que o *desenvolvimento* emerge como ideia central para problematizar as vinculações entre as ações do Estado e as configurações do capitalismo. O intuito é contribuir para elucidar as estratégias políticas dimensionadas para potencializar o crescimento econômico e a modernização do país, na segunda metade do século XX, com destaque para o papel fundamental da escolarização na fabricação do sujeito empresarial, ou “neossujeito”, segundo o que teorizam Dardot e Laval (2016). Racionalidade que parece se caracterizar pela forte ênfase no Ensino Médio, envolvendo, também, grandes investimentos do Estado em relação à produção de um tipo específico de docência para esta etapa da escolarização, capaz de atuar de maneira eficaz na formação do capital humano requerido pelos novos contornos da sociedade brasileira, pautada na modernização (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os ideais *progressistas de modernização nacional* das décadas de 1950 e 1960, aliados ao *ufanismo desenvolvimentista* da década de 1970, somados à emergência de uma *agenda econômica neoliberal* dos anos 1990, caracterizaram o cenário que marcou a produção dos conceitos centrais deste estudo: o neossujeito e o *neodocente*.

Os três períodos estudados configuraram, portanto, um campo investigativo profícuo na tarefa de problematizar o papel ativo do Estado em relação ao desenvolvimento econômico, permitindo apresentar os modos pelos quais a racionalidade econômica vigente, sob os ideais de promover o desenvolvimento do país, posicionou a educação como vetor essencial para atingir os objetivos propostos. Assim, possibilitaria garantir o capital humano necessário para o trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir na formação de uma nova mentalidade, capaz de preparar o sujeito para a nova ordem social vigente, pautada nos princípios democráticos.

Sob tais condições, os impressos pedagógicos destinados aos docentes do Ensino Médio brasileiro, produzidos na segunda metade do século XX, parecem ter desempenhado papel central nesse processo, dadas as configurações históricas que marcaram o período selecionado como objeto de investigação. Assim, investigar como o Estado se coloca em face da economia de mercado contribuiu para compreender as configurações que potencializaram a emergência do “neossujeito”, também o papel da educação e, de forma mais específica, da docência no Ensino Médio, no horizonte do projeto de desenvolvimento brasileiro, dimensionado na segunda metade do século XX. A intenção foi potencializar a compreensão dos traços conceituais que fundamentaram a emergência do conceito central da pesquisa: a produção do *neodocente*.

O estudo produzido indica que os impressos pedagógicos elaborados para os docentes do Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, contribuíram para a produção

de uma *neodocência* para esta etapa da escolarização, sob influência de determinadas racionalidades econômicas. As novas configurações engendradas para a docência no Ensino Médio tiveram como fundamentos a eficiência pedagógica e a renovação do ensino, encontrando no currículo elemento fundamental para a implementação das mudanças pretendidas, a partir da denominada “revolução copernicana da educação”, ao posicionar o aluno como centro do processo educativo. As referidas racionalidades econômicas indicavam a necessidade de reorientação do trabalho docente, desde sua perspectiva prática, produzindo importantes modificações no campo da didática. Tais modificações foram concebidas como um conjunto de técnicas de entretenimento que a aproximam de um fliperama; o planejamento como estratégia de ensino vinculada ao desenvolvimento de tecnologia instrucional para a melhoria do ensino e dos objetivos de ensino, enquanto competências-guia para a gestão da aula.

Partindo dos princípios de uma docência moderna, evocada para o ensino secundário brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, é possível destacar algumas especificidades que emergiram do projeto desenvolvimentista, pautado em uma racionalidade econômica neoliberal. Elas potencializaram a produção *de uma concepção de docência que posiciona o professor como facilitador da aprendizagem*, edificada a partir do ideal de modernização e fundamentada na *eficiência pedagógica*. Nessas condições, a docência se apresenta como caminho eficaz para orientar as aptidões individuais às necessidades da vida moderna. Fundamentos que foram se solidificando por meio de um conjunto de políticas educacionais implementadas, cujos reflexos provocaram, nas palavras de Schneider (2012, p. 29), “consequências inexoráveis à formação e à atuação do professor”, posicionando-o como “protagonista das mudanças encetadas” (SCHNEIDER, 2012, p. 29).

Nestes termos, a emergência de um *neodocente* para o Ensino Médio brasileiro reflete, também, a influência de um conjunto de políticas educativas dimensionadas ao longo da segunda metade do século XX, que consolidaram um modelo educacional associado a uma reestruturação curricular. A ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação, o endereçamento para a performatividade, os sistemas de avaliação padronizada, as políticas de indicadores, as parcerias público privadas, a descentralização administrativa e as políticas para o magistério escassas e frágeis são alguns dos elementos que compreendem as atuais reformas educacionais ocorridas no Brasil (GARCIA, ANADON, 2009; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2007). A partir destes pressupostos,

[...] a configuração das políticas de escolarização produzidas em nosso tempo estabelece uma vinculação entre Estado e mercado e confia aos indivíduos a responsabilidade pela sua própria formação [...] fato que não ficou restrito apenas à realidade brasileira e ocorreu sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, que, na perspectiva de uma sociedade globalizada e delineada por uma economia movida a conhecimento, tais políticas se desenvolveram a partir de um perfil formativo que visava moldar um sujeito inovador, proativo e empreendedor (SILVA, 2014, p. 128).

Partindo de tais argumentos, a *neodocência*, na atualidade, está vinculada a um contexto caracterizado por Krawczyk (2009) por condições de trabalho precarizadas e por uma racionalidade pedagógica que vai cedendo cada vez mais espaço para a lógica organizacional das empresas. Surgem, então, os “provedores/vendedores de ideais, cursos e material didático para reorganizar a escola e para capacitar os professores” (KRAWCZYK, 2009, p. 34), contribuindo para distanciar cada vez mais o professor do protagonismo em relação ao núcleo de sua tarefa - o processo de ensino e aprendizagem e a gestão da sala de aula. Tais provedores/vendedores preconizam que este deve ser um “eterno aprendiz em

uma sociedade do conhecimento que exige um trabalhador flexível capaz de adaptar-se rapidamente” (GARCIA, 2015, p. 58), em um contexto volátil no qual “avançam as políticas que crescentemente racionalizam e uniformizam os currículos, retirando a autonomia e a responsabilidade docente sobre os mesmos” (GARCIA, 2015, p. 58).

Fanfani (2004), em perspectiva latino-americana, apresenta que é preciso incorporar a esse quadro de reformas e reestruturações um fato que representa um paradoxo: a crise da educação e sua manifestação nos agentes profissionais do sistema registra-se em um mundo no qual o conhecimento tem uma centralidade indiscutível. De acordo com o autor, é nessas circunstâncias que a análise da questão docente contemporânea adquire uma relevância singular.

Dinâmica que configura aspectos essenciais de transformação do ensino secundário, conforme a ordem vigente, somada às nuances do neossujeito, desde uma perspectiva histórica, procurando elucidar os modos pelos quais o trabalho do professor do ensino secundário foi sendo produzido em uma racionalidade neoliberal, ao longo da segunda metade do século XX, produzindo diferentes fundamentos que potencializaram estabelecimento de um *neodocente*.

Em termos da organização metodológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa, torna-se importante destacar que a definição dos impressos pedagógicos destinados aos docentes do Ensino Médio, produzidos no país a partir da segunda metade do século XX, representa um conjunto de estratégias políticas que atuaram na configuração de novas racionalidades pedagógicas para a docência brasileira, alicerçadas pelos princípios do neoliberalismo, balizando importantes reformas para a educação, nas quais o Ensino Médio se destaca.

Percurso investigativo que fez com que algumas recorrências se tornassem evidentes ainda nas primeiras leituras. Termos como

modernização, eficiência, individualização, competências e flexibilidade são vocábulos que parecem constituir marcas importantes da docência sob o enquadramento temporal delimitado para as análises. A partir dos deslocamentos produzidos, foram incorporando significados cada vez mais expressivos para caracterizar a emergência de um *neodocente* para o Ensino Médio. Estas configurações parecem ter sido alicerçadas por diferentes instituições, como a CADES, o CENAFOR, a TV Escola, e em uma perspectiva mais contemporânea, pelo empresariado e setores da sociedade civil organizada.

Ordenamento que segue os fundamentos analíticos desenvolvidos por Popkewitz (1998), orientados pelo conceito de “epistemologia social”, a partir do qual se concebe o percurso histórico como não-linear, compreende a questão de pesquisa não como um conjunto de aspectos isolados, mas considerando a vasta gama de relações do objeto de pesquisa com o contexto no qual ele foi produzido.

Em termos curriculares, a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro parece estar fortemente vinculada a três “imperativos econômicos neoliberais: investir, inovar e empreender” (SILVA, 2018, p. 180). Eles justificam os investimentos manifestados nos impressos pedagógicos analisados, na direção de produzir determinadas especificidades para o trabalho docente segundo as configurações de racionalidades políticas orientadas por uma lógica empresarial, centrada na competitividade.

A necessidade de aumentar a competitividade dos indivíduos para manterem-se ativos no mercado profissional, a perspectiva de ampliar os níveis de capital humano da sociedade brasileira de modo a torná-la mais apta aos investimentos internacionais, assim como a relevância de produzir uma escola atraente e inovadora para que os jovens nela permaneçam, protegendo-se dos riscos e perigos de uma sociedade em crise, irrompiam com grande força dos diferentes setores da sociedade que se propunham a divulgar esse novo ideário (SILVA, 2018, p. 180).

A esse respeito, a crise na qual os processos de escolarização contemporâneos se encontram imersos, exige uma tomada de posição, em defesa da escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, que não pode prescindir do trabalho docente, considerado elemento estruturante de todas as etapas do processo educativo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Nestes termos,

[...] a crise da educação é uma crise de legitimidade da cultura quando essa tende a ser reduzida a imperativos de utilidade social e de rentabilidade econômica[...] São, portanto, os preceitos e práticas do neoliberalismo que é preciso combater e são também os fundamentos dessa forma de sociedade que é preciso recomençar a interrogar para definir e propor o gênero de políticas, de instituições, de normas, de saberes capazes de fazer contrapeso a essas tendências (LAVAL, 2004, p. 319).

Analisar a emergência de novas configurações para a docência no Ensino Médio, traduzidas como *neodocência*, permitiu compreender as racionalidades que configuram o contexto atual, marcado por severas críticas à docência e pelo questionamento de seu papel nos processos de escolarização. As pautas e proposições de políticas educativas objetivam regulamentar o campo da docência, a exemplo das mobilizações em torno da regulamentação do ensino domiciliar e das implicações da implementação da Base Nacional Comum Curricular, regulamentada para o Ensino Médio em dezembro de 2018, representando dois importantes caminhos para a continuação da pesquisa delineada nesta obra.

Além disto, os últimos anos assinalam, também, a substituição progressiva dos impressos pedagógicos por arquivos e mídias digitais disponíveis na internet, o que representa um campo de pesquisa profícuo. A influência das redes sociais se manifesta na formação de *coaches* educacionais, que objetivam soluções imediatistas e superficiais para as questões que envolvem os processos de escolarização na atualidade. Nestes termos, a emergência de uma

neodocência, imersa na “atmosfera educacional contemporânea”, envolve “uma narrativa que é particularmente proeminente e repetida em parágrafos de abertura de documentos políticos em todo o mundo moderno” (BIESTA, 2018b, p. 24).

Narrativa que, segundo o autor, reitera o fato de que “agora aparentemente se vive em uma sociedade e mesmo em um mundo que está mudando em um ritmo muito alto” (BIESTA, 2018, p. 24), que se soma à ideia de imprevisibilidade do futuro e mutabilidade do conhecimento, deixando transparecer que a docência se fundamenta em “um sistema educacional do século XX – ou, até mesmo, do século XIX – para preparar crianças e jovens para o século XXI” (BIESTA, 2018, p. 24).

Tais argumentos parecem indicar que a *neodocência* se inscreve como alternativa a uma educação que “precisa de uma revisão radical, de uma completa transformação” (BIESTA, 2018b, p. 24), apregoando que “não se deve mais aborrecer as crianças e os jovens com conhecimentos [...] porque o conhecimento estará ultrapassado antes que eles cresçam” (BIESTA, 2018, p. 24). Tais argumentos indicam que o trabalho docente deve “equipar as crianças e os jovens com um conjunto geral de habilidades que lhes permitirá rápida e flexivelmente se ajustar ao desconhecido” (BIESTA, 2018b, p.24). Diante das problematizações apresentadas pelo autor, fica evidente que, no tempo presente, a

prioridade da educação seja sobreviver na economia global. Essa forma de pensar geralmente conduz a certa definição do que é assim chamado de “fundamentos” da educação. Estes se definem em termos de conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia – com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança (BIESTA, 2018b, p. 26).

Considerando o enredo contemporâneo que envolve os processos de escolarização, problematizado por Biesta (2018b), a promoção de alternativas à *neodocência* são urgentes e perpassam a construção de “um quadro de referências mais amplo e diferente para a educação” (p. 26), no qual se incluam questões capazes de oferecer uma nova “direção aos empreendimentos educacionais” (BIESTA, 2018b, p. 26). A configuração de um tipo de docência capaz de se contrapor à *neodocência* se produz por meio da problematização de uma formação humana forjada no âmago das contradições das racionalidades neoliberais. Ela evoca

[...] questões existenciais que se enfrentam quando se tenta descobrir como se pode conseguir viver junto na pluralidade das formas humanas em um vulnerável e já significativamente exaurido planeta [...] Isso não significa, é claro, que a economia não importa, mas que o desafio é “fazer” economia diferentemente, de forma mais sustentável, cuidadosa e democrática. Também se sugere que deve ser questionado o foco sobre a competição [...] Além de questionar também como cooperação e colaboração podem se tornar mais centrais na forma como se conduz a vida coletiva. E isso significa – talvez a questão mais importante em face das meias verdades que parecem governar a educação global – que se precisa fazer um deslocamento da pura sobrevivência para uma orientação sobre a vida (BIESTA, 2018b, p. 26).

Deste modo, as novas configurações assumidas pelo neoliberalismo, na atualidade, apresentam, segundo Dardot e Laval (2009), que a própria democracia e os ideais que ela representa perdem cenário para as leis de mercado, em um quadro marcado pela exacerbação do utilitarismo e da individualização. Passam a dimensionar tanto as instituições quanto os sujeitos sob a égide da competitividade, em um cenário que marca a emergência do que os autores caracterizam como “neossujeito”. Assim, no rastro do que Dardot e Laval (2016) caracterizam como “neossujeito”, marcado por especificidades antes restritas

ao campo econômico, tais como eficiência, competitividade e desempenho, as considerações apresentadas permitiram inferir que estes pressupostos assinalam a emergência do que pode ser caracterizado como uma *neodocência*, considerando os novos contornos que a docência assumiu na contemporaneidade.

Delineamentos que manifestam, também, o papel determinante dos docentes na construção das reestruturações educacionais e curriculares propostas para o Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, no qual parece existir um “consenso em relação à ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 198). Ao mesmo tempo, os rankings gerados pelos resultados das avaliações externas impõem determinados padrões a serem seguidos pelos docentes em busca de resultados (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nestes termos, as especificidades da docência na atualidade, na lógica da *neodocência*, estão centradas na busca pela eficiência dos resultados, configurando uma tendência em direção à construção de uma “instituição sem professor: uma espécie de *selfservice*, em que os alunos estariam a cargo, alternadamente, de computadores e de interventores externos, com avaliação em tempo real das competências adquiridas” (MEIRIEU, 2009, p. 28). Importa salientar, também, que no rastro do que Noguera-Ramírez (2011) traduz como “sociedade da aprendizagem”, os impressos pedagógicos que centralizaram as possibilidades formativas dos docentes, ao longo da segunda metade do século XX, passaram a conceder, especialmente a partir do final da década de 1990, cada vez mais espaço para um processo formativo marcado pelas tecnologias digitais. Elas iniciaram representadas pela TV Escola e, posteriormente, pelos recursos da internet, configurando um processo de formação permanente, passível de ocorrer em todos os lugares e a qualquer tempo, no bojo de uma “sociedade educadora”.

Neste contexto, a atualidade é marcada pelo aprofundamento da influência das redes sociais também no trabalho docente, com destaque para os *coaches* educacionais, que comercializam uma vasta gama de recursos didáticos e processos formativos para o público docente. O objetivo é adequar as práticas educativas às necessidades formativas exigidas pela sociedade do conhecimento.

Estas problematizações assinalam um importante campo para o aprofundamento dos estudos apresentados nesta pesquisa, considerando as contradições que emergem de uma racionalidade empresarial pautada nos resultados, que passa a organizar a docência em torno da responsabilidade em atingir metas e resultados que expressem a eficiência do trabalho do professor. Condição que revela os riscos de optar por um modelo “neoliberal” de desenvolvimento pautado nas leis de “competitividade do mercado”, no qual “tudo deveria ser feito para maximizar a concorrência e a competitividade e para permitir que os princípios de mercado permeassem todos os aspectos da vida” (STANDING, 2014, p. 15).

Deste modo, não se pode reduzir o trabalho do professor à busca por resultados mensuráveis. Os “indicadores de êxito” do trabalho do professor não podem ser exclusivamente dependentes e orientados por metas externas, estabelecidas por organismos externos à escola, mas precisam passar pelo projeto de desenvolvimento organizado pelo professor. A base estaria nas racionalidades concernentes a um projeto de formação humana orientado para a sociedade, que vai determinar as práticas pedagógicas que permitirão atingir os objetivos propostos, o que não significa “abrir mão do rigor e da qualidade” (MEIRIEU, 2009, p. 46).

Nestes termos, “a busca da verdade, o pensamento crítico, a referência à história e à cultura, o cuidado com a precisão e a perfeição, podem perfeitamente estar no centro das práticas que conjugam acesso à autonomia e formação para a cidadania” (MEIREU,

2009, p. 46). Deste modo, o “horizonte profissional, não é, portanto o da rentabilidade econômica nos moldes liberais” (MEIREU, 2009, p. 47), compreensão em que se torna urgente “inverter a representação tradicional segundo a qual uma boa aula é antes de tudo, uma boa performance do professor” (MEIREU, 2009, p. 62).

Em relação a isto, o trabalho docente na contemporaneidade é marcado por uma “incerteza crônica” (STANDING, 2014, p. 44), que caracteriza os processos de precarização a que grande parte da população está submetida. Isto a partir da flexibilização do mercado de trabalho, que produziu “uma agenda para a transferência de riscos e insegurança para os trabalhadores e suas famílias (STANDING, 2014, p. 15), que cada vez mais são orientados pela competitividade e performatividade.

O crescimento do precariado derivado de racionalidades econômicas a partir das quais “financistas e economistas neoliberais buscaram criar uma economia de mercado global baseada na competitividade e no individualismo” (STANDING, 2014, p. 49) faz com que a insegurança e a flexibilidade se tornem polarizações importantes para entender o processo de mercadorização. Este processo envolve

tratar tudo como um a mercadoria, a ser comprada e vendida, sujeita às forças do mercado, com preços fixados pela demanda e estoque, sem um a “ação” efetiva (uma capacidade para resistir). A mercadorização foi estendida a todos os aspectos da vida - família, sistema de educação, empresa, trabalho, instituições, política de proteção social, desemprego, incapacidade, comunidades profissionais e políticas (STANDING, 2014, p. 50).

Na crítica do autor, o neoliberalismo utiliza os processos de escolarização para “torná-los uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de capital humano e da preparação para o trabalho” (STANDING, 2014, p. 110). Contudo, a mercadorização da educação, centrada no empenho do

“sistema educacional para aprimorar o capital humano não produziu melhores perspectivas de emprego” (STANDING, 2014, p. 109).

Em oposição a este sistema, torna-se urgente promover uma docência centrada no “comum como princípio político”, que oriente a organização de “linhas de frente e as zonas de luta onde se dá a transformação de nossas sociedades” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 481).

Estamos na época do *cosmocapitalismo*, no qual, muito além da esfera do trabalho, as instituições, as atividades, os tempos de vida são submetidos a uma lógica normativa geral que os remodela e reorienta conforme os ritmos e objetivos da acumulação do capital (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 12).

Nestes termos, a crítica à *neodocência* estruturada nesta obra se produz em torno dos princípios de eficiência pedagógica e renovação do ensino, tomados de maneira preponderante pelo viés economicista, que serve a uma sociedade voltada para uma forma de desenvolvimento pautada na necessidade de garantia de formação de sujeitos adequadamente capacitados para atuar de acordo com as especificidades mercadológicas.

Distante desta racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado, Pacheco (2003, p. 124) apresenta que “ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade de hoje lhe coloca”. Nestes termos, não é possível ignorar os desafios impostos ao trabalho docente imerso em uma sociedade de espetáculo, assinalada pela competição e pela exacerbação do consumo (HARGREAVES, 2004). Desafios que, na visão do autor, perpassam o distanciamento de uma visão utilitarista e instrumental do conhecimento, reduzido a aprendizagens que mobilizem o “conhecimento para o desempenho” (HARGREAVES, 2004, p. 201), vinculado a uma perspectiva de docência marcada pela “eficiência dos resultados” (HARGREAVES, 2004, p. 178). Deste

modo, é possível manter a esperança “no futuro da aprendizagem na sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004, p. 172), combatendo a cultura do consumo, imersa no “individualismo competitivo” (HARGREAVES, 2004, p. 178).

Na direção desta perspectiva, é preciso redimensionar o papel da docência no Ensino Médio, distanciando a perspectiva educativa da dimensão empresarial, que reduz a escolarização a uma “agência de serviços respondendo a necessidades ou interesses de indivíduos atomizados buscando maximizar sua vantagem pessoal” (LAVAL, 2004, p. 317). A investigação objetivou apresentar a produção da *neodocência* no Ensino Médio brasileiro ao longo da segunda metade do século XX, associada aos ideais de progresso e inovação, segundo os moldes da racionalidade neoliberal, manifestados nos impressos pedagógicos produzidos para os docentes desta etapa da escolarização. Deste modo, abre-se um amplo campo de investigação para o desenvolvimento de novas pesquisas que deem continuidade a este estudo, produzindo mecanismos de contraposição à *neodocência*. Isto porque é necessário considerar que “ensinar para além da sociedade do conhecimento significa, portanto, servir-lhe de contraponto corajoso, com vistas a estimular os valores de comunidade, democracia, humanismo e identidade” (HARGREAVES, 2004, p. 76).

Neste contexto, através da substituição da escola por espaços de aprendizagem, dos saberes por competências e dos alunos por clientes, Masschelein e Simons (2014) denunciam o desaparecimento das bases que configuraram a escola, cuja revitalização é essencial para promover uma educação que avance por caminhos diferentes dos que são propostos pelos modelos neoliberais e neoconservadores. Caminhos estes caracterizados por Collet e Tort (2016, p. 19) como “caminhos de democracia e de equidade, caminhos que nos ajudem a construir outro modelo de subjetividade que não seja marcado pela simples competência, pela acumulação ou individualidade”. Eles

podem contribuir para dimensionar um novo projeto de emancipação humana, configurado a partir do que Dardot e Laval (2016, p. 402) traduzem como “princípio do comum”, potencializando, assim, a emergência de “uma outra razão do mundo”. Nesta outra razão,

O governo dos homens pode alinhar-se a outros horizontes, além daqueles da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado. Ele pode sustentar-se num governo de si mesmo que leva a outras relações com os outros, além daquelas da concorrência entre atores auto empreendedores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 402).

Os pressupostos apresentados em relação à produção da *neodocência* encontram-se vinculados ao processo de precarização da sociedade, por meio da ampliação do contexto de risco permanente no qual os neossujeitos se encontram inseridos, ao atuarem como mecanismos eficazes para produzir uma espécie de “modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

Neste sentido, o objetivo maior do trabalho desenvolvido enquadra-se em fornecer fundamentos analíticos capazes de potencializar a compreensão do processo que configurou a produção da *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, contribuindo para combater o avanço do que parece representar “o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetido à regra do lucro máximo” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 323).

Em oposição à *neodocência*, torna-se urgente resgatar o caráter teleológico da educação através de

[...] uma posição diferente por parte do professor, não como o facilitador da aprendizagem ou o executor das diretrizes formuladas em outro lugar, mas como alguém que desempenha um papel central na definição do que é desejável do ponto de vista do professor. Ponto de vista educacional em cada situação

concreta, no que se refere aos fins e meios de educação (BIESTA, 2016, p. 123, tradução minha).

Deste modo, é necessário rever o posicionamento educativo que caracteriza a produção da *neodocência*, centrado nas novas configurações da aprendizagem, elaboradas no contexto da sociedade aprendente (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), para que o professor possa, a partir da retomada da importância do ensino, “reaparecer, em primeiro lugar, em sua responsabilidade de fazer julgamentos sobre a conveniência educacional dos meios e fins com os quais a educação é realizada” (BIESTA, 2016, p. 123).

A “ideia do professor como facilitador da aprendizagem” (BIESTA, 2016, p. 124) conecta-se às especificidades da *neodocência*, a partir da redução dos processos de escolarização contemporâneos a um mero “trabalho de intervenção voltado para a produção de determinados resultados especificados previamente” (BIESTA, 2016, p. 127). A este respeito, os impressos pedagógicos analisados evidenciaram uma das principais características da *neodocência* como racionalidade orientadora dos processos pedagógicos contemporâneos dimensionados para o Ensino Médio. Ela pode ser traduzida na crítica apresentada por Biesta (2016, p. 127 – grifos meus), ao afirmar que “se perde o que deve ser o coração do ensino, ou seja, formar juízos sobre o que é desejável, do ponto de vista educativo, tanto em relação às metas da educação quanto a seus sentidos”. A mobilização de conteúdos e métodos, os objetivos e competências estabelecidos para a educação, devem estar vinculados com uma docência concebida como “um processo orientado para o bem-estar humano” (BIESTA, 2016, p. 128).

Para superar a *neodocência* é preciso retomar uma concepção de educação como “bem público e como bem comum. Para impedir que a educação se torne sempre mais uma mercadoria, é preciso

impor um recuo dos interesses privados e da ideologia gerencial que hoje em dia colonizam a escola” (LAVAL, 2004, p. 321).

Neste aspecto, refundar o “bem comum educativo” (LAVAL, 2004, p. 322), em oposição à “marginalização da docência” (BIESTA, 2016, p. 128), no sentido de sua secundarização no processo educativo, tal como manifestam os contornos da *neodocência*, assinala a importância de resgatar o comum enquanto “princípio político alternativo capaz de ultrapassar a gramática neoliberal” (SILVA, 2019, p. 14). Este parece ser o grande compromisso da educação e o principal desafio da docência nas próximas décadas!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 22, p. 35-46, jan./fev./mar./abr. 2003.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BALL, Stephen. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (Orgs.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, 2016, p.23-40.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, p.539-564, dez. 2005.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, 2010.

BARBATO, Moema. Guedes. Instrução programada. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 28-38, mar. 1968.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, vida precária e capacitação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, nº. 144, p.584-599, jul.-set., 2018.

BEISEGEL, Celso. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo III, v.4, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 383-416.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. Traducido por Carlos Ernesto Noguera. *Pedagogía y saberes*, Colômbia, v.44, p. 119129, 2016.

BIESTA, Gert. *El bello riesgo de educar: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: Ediciones SM, 2017.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? (In.) FABRIS, Elí Terezinha Henn, DAL'IGNA, Maria Cláudia, SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e Formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018 (a). p. 21-28.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018(b).

BRAGHINI, Katya Zuquim. Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo no ensino secundário, *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 293-304, maio/ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2018.

BREGLIA, Vera Lucia Alves; LIMA, Cecília Neves. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (Orgs.) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p.179-212.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. *Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção*. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

CANDAU, Vera Maria. *Ensino Programado: Uma nova tecnologia didática*. Iter Edições: Rio de Janeiro, 1969.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *Perspectiva*, São Paulo, v.14, n.1, p. 111-120, jan./mar. 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A biblioteca de educação de Lourenço Filho: Uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Questio*, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 47-62, novembro 2006.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo EnsinoAprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas. *Caderno de aula expositiva*. 2ª ed. rev. aum. São Paulo, 1980. v. 1.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo EnsinoAprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas. *Caderno de exercício escrito*. 2ª ed. rev. aum. São Paulo, 1980. v. 2.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo EnsinoAprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas. *Caderno de Programação*. 2ª. ed. rev. aum. São Paulo, 1980. v. 3.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, n. 4, p. 129-136, 2007.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 705-725, set./dez. 2006.

CLAPARÈDE, Eduard. *A Escola sob Medida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (Orgs.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, 2016.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 5-12, maio de 1996.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, p. 53-74, 2018.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, 407-427, maio/ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p407> - acesso em 06/10/2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Daniel García; GRADIN, Agustina (Comp.). *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2017.

DELLA MONICA, Glória. Instrução programada. *Rev. adm. empres.* São Paulo, v.17, n. 3, p. 53-63, maio-jun., 1977.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Competencias: Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, v. 2, n.42, p. 9 - 27, nov. 2014.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. *La educación en la encrucijada*. Santillhana: Madrid, 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 205-224, jan./abr. 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn, DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogia y Saberes*, Colômbia, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn, DAL'IGNA, Maria Cláudia, SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e Formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FANFANI, Emilio Tenti. *Maestros em América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: Editorial San Marino, 2004.

FERREIRA, Maurício dos Santos. *Espetacularização da carreira docente: prêmio professores do Brasil como prática da economia da educação*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

FERRIÈRE, Adolphe. *A escola por medida pelo molde do professor*. Tradução de Vítor Hugo Antunes. Porto: Educação Nacional, 1934.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio-ago. 2009.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fevereiro de 1989.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e Subjetividade: resistência?. *EDUCAR EM REVISTA*, v.33, p.77 - 94, 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 57-67, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan.-abr. 2009.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Ensino Profissional no Brasil: Diálogos com a Ditadura Militar. *OPISIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 1, p. 262-281, jan.-jun. 2014.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 45-73, jan.-jun. 2001.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2004.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João Dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.149 p.704-723, maio-ago., 2013.

HORN, Cláudia Ines; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A docência design na educação infantil. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 29-52.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

IVO, Andressa Alta; HYPOLITO, Alvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago., 2015.

KELLER, Fred Simmons. Good-bye teacher ... *Journal of the Applied Behavior Analysis*, v.1, p.79-89, 1968. Traduzido no livro "Fred Simmons Keller", Raquel Rodrigues Kerbauy, org. São Paulo, Ática, 1983.

KIENEN, Nádia; KUBO, Olga Mitsue, BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta comportamental*, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013.

KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. 4. ed. Tradução de Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar., 2014.
- KRAWCZYK, Nora. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set.-dez., 2011.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". *Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.20, p. 33-44, jan.-jun., 2017.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.21, n.70, p.15-39, 2000.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LECOCQ, Tristan; LEDERLÉ, Annick. *Gustave Monod: une certaine idée de l'école*. Sèvres: CIEP, 2008.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set.-dez., 2010.
- LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 159-167, jul.-set., 2016.
- LIBÂNEO José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1962.
- LIMA, Licínio. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out.-dez., 2014.
- LOREY, Isabell. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños: Madrid, 2016.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARCHAND, Patrícia Souza. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. *RBPAE*, v.23, n.1, p. 81-104, 2007.

MARÍN-DÍAS, Dora Lilia. La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. *Educación*, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 168-174, maio-ago., 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATOS, Maria Amélia. Contingências para a Análise Comportamental No Brasil. *Psicologia USP*, São Paulo, v.9, n. 1, p. 89-100, 1998.

MEIRIEU. Phillipe. *Carta a um jovem professor*. Artmed: Porto Alegre, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska . “Reconstrução” da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (Orgs.) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 75-126.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (Orgs.) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960)”, In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Inep, 2008. p.19-38. (Coleção Inep 70 anos, n. 1).

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49, p. 39-61, jan.abr. 2012.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920- 1930*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. (In.) OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013, p. 69-96.

NAGLE, Jorge. *Educación e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NALE. Nivaldo. Programação De Ensino No Brasil: O Papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, São Paulo, v.9, n.1, p.275-301, 1998.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Em defesa da experiência escolar: uma escola com fronteiras. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.19, n.4, p. 607621, out.-dez., 2017.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos; PARRA, Gustavo. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación: elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, n. 43, p. 6978, 2015.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 35-60, mai.-jun.-jul.-ago., 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio-ago., 2007.

PACHECO, José Augusto Ser professor no contexto da sociedade do conhecimento. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 383-385, maio/ago. 2004.

PACHECO, José Augusto. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. (In.) OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 45-68.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan.-abr., 2014.

PERRYMANA, Jane *et al.* Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, p. 1-12, 2017.

PINKASZ, Daniel. Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina. *Propuesta Educativa*, v. 2, n. 44, p. 8-23, nov. 2015.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 145- 178.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; AMORIM, Roseane Maria de. O currículo e a nova racionalidade da sociedade do conhecimento: efeitos na prática docente. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 23, p. 107-130, nov., 2014.

POPKEWITZ, Thomas. La práctica como teoría del cambio: Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, v. 19, n. 3, p. 428-453, set.-dez., 2015.

POPKEWITZ, Thomas. Reconstituindo o Professor e a Formação de Professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 2 jul.dez., p. 59-77, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.75, p.111-148, 2001.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. *A qualificação profissional: um estudo de competência*. São Paulo, CENAFOR, 1979.112 p. (Prêmio CENAFOR, 1) "Prêmio CENAFOR 1979" Monografia vencedora do 1º Concurso Nacional de Monografia sobre Formação Profissional promovido pelo CENAFOR.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROSA, Fabiana Teixeira da; DALLABRIDA, Norberto. Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na revista escola secundária (1957-1961). *Hist. Educ.*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 259-274, set.-dez. 2016.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta. (Coords.). *Usos e abusos de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, pp. 93-101.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.33, n. 33, p.1-22, set. 2017.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Manual do professor secundário*. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1961.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*.v. 34, n. 2, p. 187-201, mai/ago.. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

- SCHMIDT, Ireneu Aloisio. Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. *Contexto e Educação*, v.24, n. 82, p. 135-154, jul./dez. 2009.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Formação e trabalho docente nas reformas educacionais para o ensino fundamental: questões emblemáticas. In: DURLI, Zenilde; SILVA, Roberto Rafael Dias da; RIBEIRO, Vicente Neves da Silva (Org.). *Formação docente em perspectiva*. Passo Fundo: Editora UPF, 2012.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. Reformas curriculares dos cursos de formação dos professores da educação básica: a simetria invertida em questão. In: NICOLAY, Deniz; CORÁ, Élcio; VOLTOLINI, Caroline. (Orgs.). *Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate*. Passo Fundo: Ed.UPF, 2012, p. 17-36.
- SCHUELER, Alessandra Frota de. Representations of teaching in the pedagogic press at the Imperial Court (1870-1889): the case of the Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, set./dez. 2005.
- SKINNER, Burrhus Frederich. *The science of learning and the art of teaching*. Cambridge: Mass, 1954.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SFREDO, Marta Luiza. *O lugar do conhecimento escolar nas novas políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil: um diagnóstico crítico*. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.
- SFREDO, Marta Luiza; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 881-896, set.-dez. 2016.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.
- SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 29, p. 152-164, maio-ago. 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, maio/ago. 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Comunidades como espaços de intervenção pedagógica um estudo da docência no ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, n.59, dez. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora, *Educação*, São Leopoldo, v.19, n. 1, p. 68-76, jan-/abr. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevista, *Revista IHU*, ed. 505, 22 de maio de 2017 a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Especificidades da emergência da contemporaneidade pedagógica no Brasil: apontamentos para uma história do currículo escolar. *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd – “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”*, São Luís: UFMA, 2017b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr.-jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667743> (acesso em 28 de setembro de 2019).

SOUZA JR., Eustáquio José. *Circulação da instrução programada no Brasil (1960-1980)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

SOUZA JR., Eustáquio José de; MIRANDA, Rodrigo Lopes; CIRINO, Sérgio Dias. A recepção da instrução programada como abordagem da análise do comportamento no Brasil nos anos 1960 e 1970. *História, Ciências, Saúde, Mangueiras*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.449-467, abr.jun. 2018.

SOUZA, Paulo Renato. Dois anos da TV Escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Seminário Internacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. p. 11-20.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n.14, p. 61-88, mai.-jun.-jul.-ago., 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.28-46, jan.-mar. 1957.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O projeto político cultural da coleção Atualidades Pedagógicas. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Jean Yves (Orgs.). Política, Nação e Edição. *O lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*. SP: AnnaBlume, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set.-dez., 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul.-set. 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e Miséria no Brasil de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.

VILLELA, Heloísa. O mestre e a professora. In: TEIXEIRA, Eliane; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). *500 anos de educação brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.95-134.

XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (Orgs.) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 127-144.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 24-38, jan-fev-mar-abr, 2005.

SOBRE A AUTORA

MARTA LUIZA SFREDO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Pedagoga da Universidade Federal da Fronteira Sul e Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Membro Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GI-PEDI).

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação pedagógica 14, 76, 112
acumulação 15, 138, 159, 160
agenda 12, 22, 91, 121, 148, 158, 164
alunos 22, 32, 38, 52, 54, 55, 63, 64, 86,
88, 90, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106,
107, 108, 109, 110, 111, 117, 120, 122,
124, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137,
139, 140, 142, 156, 160
atividades 16, 24, 32, 45, 52, 58, 60, 78, 95,
99, 101, 113, 121, 124, 125, 139, 143, 159
atualidade 19, 22, 30, 31, 35, 37, 39, 92,
99, 102, 124, 140, 144, 145, 150, 153, 155,
156, 157
avaliações 14, 35, 57, 59, 67, 93, 103, 105,
106, 132, 156

B

burocratização 14

C

capital 34, 36, 40, 53, 56, 67, 81, 83, 94,
102, 104, 106, 119, 133, 143, 144, 147,
148, 152, 158, 159
capitalismo 13, 17, 30, 66, 83, 85, 103, 105,
147, 150, 173
competição 15, 21, 60, 93, 95, 116, 154,
155, 159
Competitividade 10, 41, 82
conhecimento 20, 22, 24, 34, 35, 36, 51, 53,
63, 64, 70, 78, 79, 82, 83, 84, 87, 88, 96,
98, 103, 109, 110, 111, 113, 117, 123, 128,
129, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141,
144, 150, 151, 154, 157, 159, 160, 168,
169, 171, 172, 173, 175
contemporânea 20, 26, 30, 60, 66, 72, 79,
92, 93, 116, 151, 152, 154

contemporaneidade 17, 20, 26, 39, 66, 83,
105, 121, 139, 156, 158, 174
conteúdos 13, 25, 37, 46, 58, 60, 65, 67,
74, 76, 96, 113, 124, 129, 135, 144, 162
crianças 45, 154
crítica 13, 14, 15, 19, 21, 60, 64, 103, 117,
123, 158, 159, 162, 171

D

democracia 15, 113, 118, 155, 160, 164
Desenvolvimentista 10, 29, 80
desigualdades 16
Didático 11, 48, 115
Digressões 10, 43
docência 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 37, 39,
40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53,
54, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67,
69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101,
102, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 113,
114, 116, 117, 118, 120, 121, 124, 128,
129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138,
139, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159,
160, 162, 163, 167, 168, 174
docência brasileira 151
documentos 46, 154

E

economistas 158
educação 13, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 31, 32,
33, 34, 35, 37, 38, 45, 46, 47, 49, 50, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65,
66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81,
83, 85, 87, 88, 89, 91, 95, 98, 99, 101, 102,
103, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 113,

116, 118, 119, 124, 137, 138, 142, 143,
144, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 158,
160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169,
172, 173, 174, 175
Eficiência 10, 80, 82, 106
Eficiência Pedagógica 10, 80, 82, 106
empenho 93, 158
empreender 37, 152
empreendimentos educacionais 155
emprego 159
empresariado 152
engajamento 13
ensino 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 23, 24,
25, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72,
73, 74, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 88,
89, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,
104, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 115,
117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 128,
130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149,
150, 151, 153, 159, 162, 165, 166, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175
Ensino 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34,
35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47,
48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 91, 97, 98, 102,
105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116,
117, 121, 122, 123, 125, 131, 132, 133,
136, 139, 142, 143, 145, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 156, 160, 161, 162,
165, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175
Ensino Médio 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18,
19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31,
32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 48, 49, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80,
81, 82, 87, 88, 91, 102, 105, 106, 110, 111,

112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 123,
131, 132, 133, 136, 139, 142, 143, 145,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156,
160, 161, 162, 168, 169, 173, 174, 175
equidade 14, 15, 113, 160
escolarização 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 27,
30, 31, 33, 34, 37, 38, 40, 48, 52, 55, 56,
58, 59, 61, 72, 73, 76, 79, 82, 83, 85, 103,
107, 111, 112, 116, 119, 136, 147, 149,
150, 153, 155, 158, 160, 162, 168, 172
Estratégia 10, 82
estratégias políticas 147, 151
estudantes 15, 17, 18, 19, 32, 35, 38, 91,
101, 127, 130, 132, 133, 139
estudo 13, 18, 19, 20, 23, 40, 45, 51, 76,
79, 99, 104, 118, 121, 148, 160, 172, 174
estudos 12, 15, 18, 21, 44, 48, 49, 53, 69,
75, 96, 99, 129, 140, 157, 173

F

financistas 158
flexibilidade 16, 27, 35, 38, 53, 65, 83, 95,
152, 158, 166
Flexibilidade 10, 41
formação 16, 19, 22, 30, 31, 34, 36, 37, 39,
40, 42, 43, 47, 48, 50, 55, 56, 58, 59, 61,
62, 63, 64, 66, 69, 78, 83, 87, 89, 91, 92,
95, 99, 104, 109, 119, 124, 132, 134, 137,
138, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150,
153, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 165,
166, 167, 168, 170, 171, 173, 175
formação humana 134, 153, 155, 157
formações 17
formações sociais 17

G

gestão 14, 47, 49, 57, 63, 67, 94, 100, 101,
103, 105, 109, 128, 132, 134, 149, 150,
170, 172
governo 13, 18, 31, 34, 47, 57, 81, 83,
161, 172
graduação 15, 174

gramática 13, 66, 104, 163

H

habilidades 25, 30, 35, 52, 60, 63, 74, 87,
118, 120, 154

I

Ideal 10, 106
impactos 17, 53, 143
impressos pedagógicos 20, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 33, 34, 40, 42, 49, 55, 59, 61, 67,
71, 72, 81, 98, 100, 106, 116, 117, 120,
121, 130, 133, 139, 144, 148, 151, 152,
153, 156, 160, 162
individualidade 15, 45, 160
individualização 13, 18, 62, 66, 67, 94, 97,
99, 100, 103, 128, 134, 141, 142, 152, 155
Inovação 10, 41
inovar 37, 152
instituições 13, 17, 39, 44, 94, 116, 152,
153, 155, 158, 159
Interfaces 10, 29
investir 37, 152

J

jovens 16, 30, 37, 38, 108, 152, 154
juventudes 13, 14, 15, 39

L

leitores 13, 78
leituras 13, 70, 151

M

mercado 17, 21, 40, 42, 54, 58, 62, 65, 83,
86, 87, 88, 89, 95, 101, 104, 109, 113, 130,
138, 144, 148, 150, 152, 154, 155, 157,
158, 159
mercadorização 158
mudança 13, 30, 32, 51, 71, 79, 120, 130,
154, 156, 168

N

Narrativa 154
neoconservadorismo 12
Neodocência 10, 11, 43, 115
neoliberais 14, 17, 26, 27, 37, 39, 40, 82,
83, 84, 92, 105, 111, 152, 155, 158, 160
neoliberalismo 12, 13, 18, 26, 30, 34, 40,
67, 82, 86, 103, 134, 143, 151, 153, 155,
158, 166
neossujeito 13, 26, 27, 34, 40, 42, 102, 147,
148, 151, 155

O

organização 25, 30, 32, 36, 37, 46, 48, 57,
61, 63, 68, 69, 71, 75, 86, 93, 96, 101, 106,
112, 114, 117, 124, 132, 136, 151, 159, 174

P

padrões 45, 79, 93, 128, 145, 156
pedagógico 13, 21, 25, 45, 54, 68, 69, 73,
84, 87, 97, 102, 106, 107, 113, 116, 124,
125, 128, 129, 134, 136, 139, 140, 142
percurso formativo 13, 64
performatividade 27, 34, 63, 67, 81, 93, 94,
99, 102, 103, 129, 130, 133, 137, 141, 143,
150, 158, 164
Perspectivas 10, 43
políticas 15, 19, 22, 23, 27, 30, 36, 38, 39,
44, 53, 62, 63, 64, 66, 70, 72, 74, 78, 88,
91, 104, 116, 117, 118, 121, 129, 135, 137,
147, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159,
164, 167, 170, 171, 173
políticos 18, 21, 70, 93, 154
pós-graduação 15, 174
práticas 19, 20, 23, 24, 34, 43, 46, 47, 50,
60, 62, 66, 70, 71, 79, 96, 98, 100, 104,
106, 108, 112, 116, 117, 118, 120, 121,
123, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 138,
141, 145, 153, 157, 165, 169, 170, 171,
172, 173

práticas educativas 24, 43, 50, 98, 157
princípios 14, 17, 21, 23, 26, 33, 34, 36,
44, 45, 46, 48, 51, 53, 56, 60, 65, 67, 71,
73, 83, 92, 93, 97, 103, 106, 108, 111, 118,
121, 124, 143, 148, 149, 151, 157, 159
problematizações 82, 84, 154, 157
professoras 12, 13, 101
professores 12, 13, 14, 19, 27, 34, 40, 47,
48, 49, 50, 55, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 69,
70, 71, 74, 77, 86, 89, 91, 93, 98, 100, 101,
109, 110, 116, 117, 118, 122, 124, 129,
130, 136, 138, 141, 142, 150, 156, 165,
167, 169, 170, 171, 173, 175
profissionais 14, 33, 37, 47, 49, 54, 62, 77,
142, 151, 158
progressistas 15, 148
Projeto 10, 29, 80, 122
propostas 14, 18, 30, 36, 51, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 66, 69, 74, 79, 91, 92, 94, 117, 136,
143, 156

R

racionalidades 18, 19, 20, 26, 27, 34, 39,
40, 42, 71, 72, 81, 82, 84, 88, 116, 117,
132, 133, 136, 142, 149, 151, 152, 153,
155, 157, 158
rankings 103, 156
renovação 14, 16, 23, 26, 27, 45, 48, 69,
106, 107, 109, 110, 112, 113, 149, 159,
166, 172
renovação curricular 14, 16, 26, 107, 113
resultados 19, 20, 21, 24, 25, 35, 50, 62, 65,
66, 67, 81, 83, 86, 88, 93, 94, 95, 101, 102,

103, 105, 106, 107, 116, 123, 124, 127,
129, 130, 133, 134, 135, 139, 142, 143,
156, 157, 159, 162

S

século XXI 66, 154
sistema 33, 45, 46, 50, 84, 87, 92, 102, 117,
143, 151, 154, 158, 159, 172
sociedade 15, 18, 20, 21, 23, 27, 30, 31, 33,
34, 42, 43, 44, 46, 47, 60, 70, 71, 78, 82,
83, 84, 85, 87, 88, 92, 94, 101, 103, 113,
118, 119, 120, 123, 132, 136, 137, 147,
150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 168,
169, 170, 171, 175
subjetividade 15, 18, 42, 64, 124, 141,
160, 164

T

trabalho 12, 18, 21, 22, 24, 26, 30, 37, 40,
51, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 73, 74,
75, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95,
97, 98, 101, 103, 106, 107, 111, 113, 116,
117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128,
129, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154,
157, 158, 159, 161, 162, 166, 168, 171,
173, 174, 175

U

utilitarismo 40, 155, 169

www.pimentacultural.com

A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Didática e eficiência pedagógica em debate

 **UNISINOS** DESAFIE
O AMANHÃ.

ESCOLA
de Humanidades
25
ANOS
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado

 **CAPES**

 **pimenta
cultural**