

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARTA LUIZA SFREDO

**A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: ENTRE A EFICÊNCIA PEDAGÓGICA E A
RENOVAÇÃO CURRICULAR**

SÃO LEOPOLDO – RS

2019

MARTA LUIZA SFREDO

**A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA SEGUNDA METADE
DO SÉCULO XX: ENTRE A EFICÊNCIA PEDAGÓGICA E A RENOVAÇÃO
CURRICULAR**

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
– PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS
Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

SÃO LEOPOLDO – RS

2019

S523p Sfredo, Marta Luiza

A produção da neodocência no ensino médio brasileiro na segunda metade do século XX: entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular / Marta Luiza Sfredo. -- 2019.

258 f. : il.; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

1. Ensino Médio. 2. Docência. 3. Impressos pedagógicos. 4. Neoliberalismo. 5. Eficiência pedagógica. 6. Professores - Formação. I. Título. II. Silva, Roberto Rafael Dias da.

CDU 373.5

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

MARTA LUIZA SFREDO

**A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: ENTRE A EFICÊNCIA PEDAGÓGICA E A
RENOVAÇÃO CURRICULAR**

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
– PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

Aprovado em 27 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira – UFPEL

Prof.^a Dra. Edite Maria Sudbrack – URI

Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin – UNISINOS

Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

A ela que me ensinou as maiores e mais importantes lições e me conferiu o título mais sublime de todos: o de Mãe!

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Gratidão que primeiro se torna **fé!** Fé no milagre da vida, dádiva de **Deus**, que tornou tudo isso possível a seu tempo e a seu modo!

Gratidão que depois se torna **família** e que dá sentido e suporte a todos os esforços empreendidos! Sem vocês nada disso seria possível!

Gratidão que também é **amizade** e se materializa nos pequenos e grandes gestos de afeto e apoio encontrados ao longo do percurso de escrita da tese! Amizade que foi abraço, compreensão e acolhimento nos tantos momentos partilhados, em meio a leituras e escritas! Colegas de trabalho, colegas da turma do DINTER – URI Frederico Westphalen, professores do PPGEDU-UNISINOS, em especial ao professor Roberto, meu orientador, e a professora Eli, coordenadora do programa, colegas de grupo de pesquisa e membros da banca, **muito obrigada!**

“O futuro parece bloqueado. Vivemos esse estranho momento, desesperador e preocupante, em que nada parece possível” (DARDOT, LAVAL, 2017, p. 11).

RESUMO

O objetivo da pesquisa concentra-se em analisar as racionalidades engendradas na produção da docência para o Ensino Médio a partir das orientações que predominaram nos impressos pedagógicos destinados aos professores desta etapa da escolarização, publicados no Brasil na segunda metade do século XX, considerando as relações entre Estado, economia e educação. Tais relações são marcadas pela emergência da precarização, enquanto expressão de um projeto de desenvolvimento econômico neoliberal, que envolve as configurações de um “neossujeito”, fabricado sob a égide da competitividade, do utilitarismo e da individualização. A metodologia proposta para este estudo envolveu a análise documental, orientada conceitualmente pelo conceito de “epistemologia social”, proposto por Thomas Popkewitz, contrastada com as teorizações de Laval e Dardot (2016), em forma de uma crítica à racionalidade neoliberal. Os resultados das análises dos impressos pedagógicos apontaram para a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio, pautada pelo princípio da eficiência pedagógica e da renovação curricular, em termos da busca por excelência de resultados, tendo como pressupostos a inovação permanente e a capacidade de adaptação diante das mudanças constantes. Este processo se manifesta no dimensionamento de uma “revolução copernicana” para a educação, ao posicionar o aluno como centro do processo educativo e relegar o docente a um facilitador da aprendizagem. Outra dimensão constatada foi a ênfase na construção de um novo currículo capaz de orientar o trabalho pedagógico para o “aprender para a vida”, expressão do desenvolvimento de uma docência cada vez mais prática. Indicativos que denotam que as racionalidades das políticas neoliberais passaram a operar no cerne da atividade do professor, influenciando as orientações didáticas, concebidas como um conjunto de técnicas de entretenimento que aproximam o fazer docente a um fliperama; do planejamento enquanto estratégia de ensino vinculada ao desenvolvimento de dinâmicas educativas traduzidas em tecnologia instrucional e dos objetivos de ensino considerados competências essenciais para a gestão da aula. Em tais condições, a valorização do comum, enquanto princípio educativo, emerge como alternativa para os contornos economicistas que perfazem a fabricação de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Médio. Docência. Impressos pedagógicos. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The aim of the research is to analyze how teaching for Brazilian high school was being produced from the printed pedagogic published in Brazil in the second half of the twentieth century, considering the relation between state, economy and education. Such relations are marked by the emergence of precariousness, as an expression of a neoliberal economic development project, which involves the configurations of a “neobloke”, manufactured under the aegis of competitiveness, utilitarianism and individualization. The methodology proposed for this study involved document analysis, oriented by the concept of “social epistemology” proposed by Thomas Popkewitz contrasted with the theorizations by Laval and Dardot (2016). The results of the analysis pointed to the production of a “neo-teaching” for high school, based on the principle of pedagogical efficiency and curricular renewal, in terms of the excellence, based on permanent innovation and the ability of adaptation in the face of constant changes. This is manifested in the design of a “Copernican revolution” for education, positioning the student as the center of the educational process and relegating the teacher to a learning facilitator. Another dimension found was the emphasis on the construction of a new curriculum capable of orienting the pedagogical work towards “learning for life”, an expression of the development of an increasingly practical teaching. Indicatives that denote that the rationalities of neoliberal policies began to operate at the core of the teacher's activity, influencing the didactic orientations, conceived as a set of entertainment techniques that bring teaching to a pinball; of planning as a teaching strategy linked to the development of educational dynamics translated into instructional technology and the teaching objectives considered essential competences for class management. Under such conditions, the appreciation of the common as an educational principle emerges as an alternative to the economist contours that make up a “neo-teaching” for Brazilian high school.

Keywords: High School. Teaching. Printed Pedagogic. Neoliberalism.

RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar cómo se ha producido la enseñanza para la escuela secundaria brasileña a partir de los impresos pedagógicos publicados en Brasil en la segunda mitad del siglo XX, considerando la relación entre el Estado, la economía y la educación. Dichas relaciones están marcadas por el surgimiento de la precariedad, como expresión de un proyecto de desarrollo económico neoliberal, que involucra las configuraciones de un "neosujeto", fabricado bajo los auspicios de la competitividad, utilitarismo y individualización. La metodología propuesta para este estudio incluyó el análisis de documentos, orientado por el concepto de "epistemología social" propuesto por Thomas Popkewitz en contraste con las teorizaciones de Laval y Dardot (2016). Los resultados del análisis apuntan para la producción de una "neo-enseñanza" para la escuela secundaria, basada en el principio de la eficiencia pedagógica y la renovación curricular, en términos de búsqueda por la excelencia en los resultados, basada en la innovación permanente y en la capacidad de adaptación ante los constantes cambios. Este proceso se manifiesta en el diseño de una "revolución copernicana" para la educación, posicionando al estudiante como centro del proceso educativo y relegando al maestro a un facilitador de aprendizaje. Otra dimensión encontrada fue el énfasis en la construcción de un nuevo plan de estudios capaz de orientar el trabajo pedagógico hacia el "aprendizaje para la vida", una expresión del desarrollo de una enseñanza cada vez más práctica. Indicadores que denotan que las racionalidades políticas neoliberales comenzaron a operar en el centro de la actividad docente, influyendo en las orientaciones didácticas, concebidas como un conjunto de técnicas de entretenimiento que acercan la enseñanza a un pinball; de la planificación como una estrategia de enseñanza vinculada al desarrollo de dinámicas educativas traducidas en tecnología educativa y de los objetivos de enseñanza considerados competencias esenciales para la gestión de la clase. Bajo tales condiciones, la valorización de lo común como principio educativo surge como una alternativa a los contornos economistas que conforman una "neo-enseñanza" para la escuela secundaria brasileña.

Palabras clave: Escuela secundaria. Enseñanza. Impresos pedagógicos. Neoliberalismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reviravolta na escola.....	58
Figura 2 - Fichas da TV Escola.....	79
Figura 3 - Mapa analítico da docência no Ensino Médio.....	94
Figura 4 - Periódico “A Eschola”.....	101
Figura 5 - Esquema analítico.....	113
Figura 6 - Condições para um magistério eficiente.....	123
Figura 7 - Propostas para tornar o ensino mais eficiente	131
Figura 8 - O herói da turma.....	152
Figura 9 - Sociedade dos mestres inesquecíveis	153
Figura 10 - Os saltimbancos da Educação.....	155
Figura 11 - Aula expositiva.....	173
Figura 12 - Professor e a aula expositiva	174
Figura 13 - Plano de aula.....	187
Figura 14 - Plano de aula – Português - 3º ano do secundário.....	187
Figura 15 - Modelo de plano de aula.....	188
Figura 16 - Funções do professor	188
Figura 17 - Física na fórmula 1: uma largada para estimular a classe	189
Figura 18 - Plano de aula – Português - 3º série ginásial.....	202
Figura 19 - Descobrimo a célula	204
Figura 20 - Comportamentos e consequências.....	214
Figura 21 - Da relatividade ao Big-bang.....	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Docentes atuando no Ensino Médio – Brasil	81
Tabela 2 - Relação das produções referentes aos descritores “Ensino Médio” e “docência”: 2012-2018.	86
Tabela 3 - Materiais empíricos da pesquisa	106

LISTA DE SIGLAS

APO	Administração por Objetivos
CADES	Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes curriculares nacionais
DCNEM	Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio
DESE	Diretoria do Ensino Secundário
EaD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEA	Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FMI	Fundo monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	instituições de ensino superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instrução Programada
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEPAC	Laboratório de Estudos e Pesquisa Científica
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos

ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PABAEES	Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação de Ensino Secundário
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSI	Sistema Personalizado de Ensino
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPS	Setor de Edifícios Públicos Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INTERFACES ENTRE ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	29
2.1 Neoliberalismo e o Projeto Desenvolvimentista Brasileiro: entre significações e disputas	30
2.1.1 O Neoliberalismo em Questão	30
2.1.2 O desenvolvimentismo no Brasil: fundamentos neoliberais	35
2.2 O Neo como princípio de ação desenvolvimentista: Neoliberalismo e a produção do neossujeito	47
2.3 O Ensino Médio e suas Interfaces com o Projeto Desenvolvimentista Brasileiro	54
3 A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: INOVAÇÃO, FLEXIBILIDADE E COMPETITIVIDADE	63
3.1 Ensinar na atualidade: Fundamentos de uma Neodocência para o Ensino Médio	64
3.2 Historicizando as configurações da docência no Ensino Médio	65
3.3 A neodocência nas tramas do Ensino Médio	79
3.4 Traços conceituais da neodocência nas pesquisas	85
4 DOCÊNCIA E IMPRESSOS PEDAGÓGICOS: UM PERCURSO INVESTIGATIVO	97
4.1 Impressos pedagógicos: entre definições e perspectivas	99
4.2 Apresentação do Material	104
4.3 Desenho Metodológico	109
5 CONFIGURAÇÕES DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	116
5.1 Eficiência pedagógica e o projeto desenvolvimentista na docência do Ensino Médio	117
5.2 Renovação Curricular: a crise do tradicionalismo pedagógico e a configuração da revolução copernicana para o Ensino Médio	135
5.2.1 Delineamentos da Revolução Copernicana na docência do Ensino Médio: os saltimbancos da educação	137
5.2.2 Currículo e Neodocência: Aprender para a vida	157
6 A DIMENSÃO PRÁTICA DA NEODOCÊNCIA: CONFIGURAÇÕES DE UM FLIPERAMA DIDÁTICO	179
6.1 O fliperama didático como mecanismo de instrução da neodocência	180
6.2 Estratégias de ensino: o planejamento como tecnologia instrucional	201
6.3 Objetivos de ensino: gestão de competências para uma escola sob medida	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	239

1 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 tese faz referência ao contexto que envolveu a sua escrita, permeada pela crise política e educacional que caracteriza o ano de 2018. Em meio à disputa eleitoral no Brasil, que marca a ascensão de partidos políticos situados no campo da extrema-direita¹, a Base Nacional Comum Curricular² para o Ensino Médio foi homologada pelo ministro da Educação Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018, durante sessão extraordinária do Conselho Nacional de Educação.

A fase de implementação desencadeada a partir da aprovação do documento envolve um conjunto de reformas educacionais que têm, como referência, o desenvolvimento de competências básicas relacionadas a habilidades essenciais, que vão compor diferentes arranjos curriculares para a escola de Ensino Médio brasileira. Isto no intuito de garantir aos jovens o acesso a “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea**” (BRASIL, 2018, p. 463, grifos nossos).

Desafios relacionados especialmente às caracterizações do neoliberalismo, que apontam para uma nova condição social, na qual “todos ou quase todos estão sujeitos à precarização” (BARBOSA, 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

¹ Sob este contexto, pode-se argumentar que o Brasil foi inserido em um novo panorama político, produzido em escala global, cujo objetivo principal parece concentrar-se em torno da proteção ao neoliberalismo, não somente enquanto sistema econômico, mas como ordem social e política predominante (DARDOT; LAVAL, 2016; DELGADO; GRADIN, 2017). Esta perspectiva relaciona-se a um contexto em que Harvey (2008) caracterizou como ameaçador, marcado pelo “inflexível casamento neoconservador com um propósito moral nacional” (HARVEY, 2008, p. 96), cuja “prevenção de resultados catastróficos requer a rejeição da solução neoconservadora para as contradições do neoliberalismo” (HARVEY, 2008, p. 96).

² 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.

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 neoliberal, 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-verdade³, à pós-política e ao pós-neoliberalismo⁴” (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 desenvolvida nesta tese, 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

³ 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).

⁴ A respeito da perspectiva pós-neoliberal, é importante fazer referência aos estudos de Dávalos (2012) e Gago (2015).

implementação das reformas pretendidas. Desta forma produz, ao mesmo tempo, novas racionalidades para o trabalho docente, em um cenário marcado por uma crise profunda⁵, 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 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”.

Além desta dimensão conjuntural, a delimitação do tema concernente a esta tese foi motivada também pelas pesquisas desenvolvidas durante o percurso de escrita da dissertação, no mestrado, a respeito da perspectiva assumida pelo conhecimento escolar nas políticas educacionais dimensionadas para o Ensino Médio na contemporaneidade (SFREDO, 2015). Isto considerando que tais políticas parecem evocar transformações na concepção de docência necessária para dimensionar as mudanças pretendidas. É importante destacar que, além dos motivos acadêmicos, outro aspecto determinante para a escolha do tema foi o fato de atuar como docente do Ensino Médio, em uma escola estadual localizada em um município do interior do Rio Grande do Sul.

Outro fator determinante para a escolha do tema foi o processo de expansão do Ensino Médio, em termos de democratização do acesso à Educação Básica, culminando com a implementação da Lei nº 12.796, em 2013, que, entre outras alterações, torna a Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Processo que pode ser traduzido em números, que representam aproximadamente 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2018, com um total de 513.403 professores atuando nesta etapa da escolarização⁶. Em torno destes dados, pode

⁵ 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).

ser justificada a preocupação com o trabalho docente, manifestada na elaboração de diversas políticas educacionais voltadas para a docência do Ensino Médio. Um exemplo é a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁷, investindo na formação dos professores desta etapa da Educação Básica. Tal investimento parece ter, como horizonte, a busca por melhores resultados nas avaliações em larga escala, impactando diretamente no trabalho docente, ao posicionar o professor como principal responsável por proporcionar uma educação de qualidade, através de um ensino eficiente, capaz de ser mensurado e comprovado segundo indicadores previamente estabelecidos (SCHNEIDER, 2012; PACHECO; PESTANA, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016).

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.

É importante referir, também, que a revisão de literatura produzida para fundamentar esta tese demonstrou um número expressivo de pesquisas que vinculam a docência exclusivamente a sua dimensão prática, enfatizando a relação entre os saberes docentes e a construção de uma identidade profissional, tendo como foco a atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula. Outro efeito deste direcionamento, que também ficou evidente na revisão de literatura, foi o grande número de pesquisas que analisam a docência a partir da perspectiva da formação docente, refletindo os esforços em torno da capacitação dos professores, conforme as orientações das políticas educacionais implementadas, sobretudo nas duas últimas décadas.

Considerando as especificidades destas duas vertentes analíticas, é importante esclarecer que, tanto a dimensão prática da docência, quanto a perspectiva da formação docente representam importantes possibilidades para pensar esta atividade no contexto da escolarização contemporânea. Porém, de forma isolada, parecem não ser capazes de garantir elementos suficientes para compreender suas configurações, considerando a multiplicidade de aspectos

⁷ Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, em colaboração com governos estaduais, para fortalecer a formação dos professores do Ensino Médio, no intuito de dimensionar o redesenho curricular proposto para esta etapa da educação básica.

que permeiam este campo de atuação. Estes aspectos marcam a ampliação da influência do mercado e do empresariado, que passam a atuar de maneira cada vez mais incisiva sobre a educação, especialmente no Ensino Médio. Em relação a isso, é importante destacar as pesquisas de Silva (2013, p. 126), que tece algumas considerações a respeito dos contornos assumidos pela docência no Ensino Médio, posicionando-a frente às “condições que emergem do capitalismo contemporâneo”. Em sua perspectiva, “empregabilidade, desenvolvimento nacional e seguridade social, tendem a justificar os atuais investimentos políticos realizados no Ensino Médio e em sua docência” (SILVA, 2013, p.145), tendo como horizonte de análise a “emergência do capitalismo cognitivo, como modo de organização econômica marcado por estratégias bioeconômicas” (SILVA, 2013, p.125).

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 governo 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. Contexto que é apresentado por Krawczyk (2014), sob outro enquadramento teórico, a partir do termo “responsabilidade social”, que traduz uma das faces do processo de descentralização que atinge o campo educacional, considerando que

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

Neste contexto, a revisão de literatura apontou para a emergência de determinadas racionalidades em torno da docência no Ensino Médio, na qual se destacam a inovação, competitividade, desempenho e performatividade, em aproximação com os moldes empresariais, delineando novas configurações para a docência no Ensino Médio brasileiro, as quais denominados “neodocência”. 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).

Envolvida por esse cenário investigativo, esta tese pretende problematizar a docência a partir de um ângulo distinto daqueles predominantes nas pesquisas que têm este tema como foco. Assim, busca analisar a produção da docência para o Ensino Médio brasileiro a partir dos materiais impressos destinados aos professores desta etapa da escolarização, na segunda metade do século XX. Logo, de forma bastante objetiva, apresentamos que nossa opção pelo estudo da docência se definiu porque ela configura e, ao mesmo tempo, define os deslocamentos das práticas pedagógicas que caracterizaram a escolarização contemporânea.

Para elucidarmos a perspectiva de docência que adotamos, seguimos as proposições de Gringberg (2015), ao apresentar a docência como um conjunto de ações que não se produzem em um vazio, mas envoltas em uma trama complexa. Nela, os modos de “fazer docência” (GRINGBERG, p. 25) 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.

Sendo assim, nossa hipótese inicial fundamentou-se na perspectiva de que 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. Isto considerando que

Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Pressupostos que fazem parte de um contexto significado pelo sociólogo americano Daniel Bell, na década de 1960, em forma de previsão, através do que ele denominou “sociedade pós-industrial”, que evoca um processo de “mudança na estrutura social” (BELL, 1973, p. 10). De acordo com as “previsões” de Bell (1973), nesta nova configuração de sociedade, o conhecimento teria papel de destaque, traduzido como informação, considerando o profissional como a “personalidade central, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial” (BELL, 1973, p. 148).

Passados mais de cinquenta anos, o cenário atual configura diversos aspectos que confirmam algumas das previsões traçadas por Daniel Bell que, para fins de caracterização do contexto de emergência do objeto de pesquisa, podem ser somadas a diversas outras teorizações de autores que buscam explicar os modos de vida contemporâneos, diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de nosso tempo. Um exemplo a ser citado é Bauman (2001), ao abordar a “modernidade líquida” como marca de uma sociedade caracterizada pela fluidez e transitoriedade.

Nesse sentido, as teorizações críticas de Dardot e Laval (2016), recentemente publicadas no Brasil, representam a leitura conceitual selecionada para potencializar a interlocução entre o foco investigativo da tese com o contexto no qual ele está vinculado. Assim, 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 mesmo⁸” (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

⁸ 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.

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 “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.

Desse modo, o objetivo geral proposto para esta tese concentra-se em **analisar as racionalidades engendradas na produção da docência para o Ensino Médio a partir das orientações que predominaram nos impressos pedagógicos destinados aos professores desta etapa da escolarização, publicados no Brasil na segunda metade do século XX.** Para

isto, três objetivos específicos são engendrados paralelamente: a) apresentar os modos pelos quais o projeto neoliberal permeou o projeto desenvolvimentista brasileiro ao longo da segunda metade do século XX, assinalando a emergência de um “neossujeito”; b) elucidar o ideal formativo forjado para o Ensino Médio brasileiro ao longo da segunda metade do século XX a partir da proposta de desenvolvimento econômico adotada pelo Estado, ao longo do período em questão; c) diagnosticar os principais traços conceituais da docência no Ensino Médio apresentados nas produções acadêmicas nos últimos anos.

No que se refere especificamente à delimitação do recorte temporal proposto, escolhemos como foco a segunda metade do século XX, 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 tese 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 na escolha metodológica da pesquisa, 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 permitiram o desenvolvimento da tese: **eficiência pedagógica, renovação do ensino, didática, planejamento e objetivos**. 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 tese 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, a **tese indica 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**, do **planejamento** e dos **objetivos de ensino**.

As racionalidades em torno da relação entre o **neoliberalismo**, o **Estado** e a **educação**, que configuraram os conceitos principais sob os quais as análises do material empírico foram interpretadas, orientaram a emergência do conceito central da tese - a produção da “neodocência”, desde uma perspectiva histórica, assinalando os principais traços conceituais das práticas docentes que marcaram a segunda metade do século XX. Traços conceituais

sintetizados na perspectiva da eficiência pedagógica e da renovação do ensino, tendo como elemento central as reestruturações curriculares que orientaram novas configurações para o conhecimento escolar. Os reflexos desses pressupostos configuraram novas perspectivas em relação ao trabalho docente, manifestadas nos impressos pedagógicos, especialmente em relação à prática em termos de novas orientações didáticas, influenciando, também, a perspectiva do planejamento docente e o estabelecimento de objetivos de ensino.

O processo educacional brasileiro, e em especial o projeto de expansão da escola média, que atravessaram 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”. Isto porque configuram um vetor capaz de agregar valor de competitividade aos indivíduos, favorecendo o utilitarismo⁹ e as necessidades de mercado, cuja expressão se traduz no “aprender para a vida”. Assim, justifica o processo de reestruturação curricular, que culmina em um amplo processo de renovação do ensino, do qual os impressos pedagógicos destinados aos professores do Ensino Médio assumem papel de destaque na produção do que denominados “neodocente”.

Na mesma direção do que propõe a epígrafe que inicia a tese, as racionalidades que configuram o contexto de emergência de novas características para a docência contemporânea, produzidas ao longo da segunda metade do século XX, assinalam 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).

Deste modo, os dois capítulos iniciais apresentam a questão analítica da tese, que se constituiu com base no aprofundamento das relações estabelecidas entre os pressupostos do **neoliberalismo**, os engendramentos e configurações sociais, históricas e políticas que marcaram o **Estado brasileiro**, na segunda metade do século XX, sob o **princípio desenvolvimentista** e a sua vinculação com o desenvolvimento de um **projeto educativo**. Nesse projeto educativo, a expansão do ensino secundário e o investimento na docência deste nível de ensino assumiram centralidade na agenda das políticas educacionais implementadas. Para isso, as três seções que integram o segundo capítulo analisam as vinculações entre o neoliberalismo e o projeto de desenvolvimento dimensionado para o país, ao longo da segunda metade do século XX, assinalando a emergência do que Dardot e Laval (2016) definem como “neossujeito”.

⁹ A respeito deste conceito é importante destacar os postulados de Jeremy Bentham e Stuart Mill.

O terceiro capítulo, dividido em quatro seções, aborda 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, cuja expressão caracteriza a emergência de um “neossujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016). Engendramento que está vinculado à produção de determinadas configurações da docência nesta etapa da escolarização, enquanto elemento capaz de promover as mudanças pretendidas, sob o viés economicista, a partir da construção da moderna sociedade industrial no país. Projeto no qual os impressos pedagógicos parecem ter desempenhado papel fundamental, ao fornecer os dispositivos capazes de promover uma nova racionalidade docente, atuando de forma decisiva para a produção do que caracterizamos como “neodocente”. O capítulo apresenta, também, a revisão de literatura, produzida para orientar a pesquisa, apresentando as características que envolvem a docência no Ensino Médio expressas nas pesquisas desenvolvidas sobre o tema, nas diferentes plataformas de dados.

Considerando as proposições apresentadas no segundo e no terceiro capítulos, referentes à produção de determinadas especificidades da docência, congregadas em torno do conceito de “neodocência”, o quarto capítulo apresenta as escolhas metodológicas da pesquisa, orientadas pela análise documental, conforme as teorizações de Bogdan e Bicklen (1994), associada à concepção de “epistemologia social” de Thomas Popkewitz (1997).

No quinto capítulo, que está dividido em duas seções, são investigadas as configurações da docência no Ensino Médio ao longo da segunda metade do século XX, presentes nos impressos pedagógicos analisados, em uma perspectiva que exalta a **eficiência pedagógica** e os processos de **renovação do ensino** dimensionados no período em questão. A partir destas considerações, o sexto 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, estruturação do planejamento** de ensino e **adequação dos objetivos de ensino**, alinhando-os 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.

2 INTERFACES ENTRE ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO 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).

Consoante com o que apresenta a epígrafe deste capítulo, Dardot e Laval (2016, p. 135) destacam que a “criação de situações de mercado e a produção do sujeito empresarial” são duas importantes estratégias que alicerçaram o desenvolvimento do neoliberalismo, engendradas em uma racionalidade que “não se restringe somente à esfera econômica, mas atinge todas as dimensões da vida humana” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 135). Neste contexto, os autores posicionam o neoliberalismo como a “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 401), edificada a partir de princípios empresariais e mercadológicos que fazem com que os fundamentos economicistas do neoliberalismo produzam novas formas de governo. Ao mesmo tempo, são capazes de atingir todas as instituições, “ampliando a lógica da competição para as esferas fora do mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 135).

A partir disso, este capítulo busca apresentar os modos pelos quais o projeto neoliberal permeou o projeto de desenvolvimento brasileiro ao longo da segunda metade do século XX. Processo que configurou, no país, um campo de influência econômica, política e social, internalizado pelos diferentes governos que marcaram a segunda metade do século XX. O capítulo divide-se em três seções. A primeira delas pretende, além de caracterizar e apresentar os modos pelos quais o neoliberalismo atua, enquanto racionalidade política que opera para além do campo econômico, marcar os engendramentos entre os pressupostos neoliberais e o projeto desenvolvimentista brasileiro, dimensionado ao longo da segunda metade do século XX. A segunda seção assinala o “neo” como marca do desenvolvimento neoliberal, demonstrando os principais aspectos desta vertente agregados na produção do “neossujeito”, seguindo as teorizações de Dardot e Laval (2016). A terceira e última seção apresenta as interfaces do projeto desenvolvimentista fundamentado no neoliberalismo, considerando as características do neossujeito e a educação, problematizando as configurações do Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX, em termos dos contornos utilitaristas de formação do capital humano.

2.1 Neoliberalismo e o Projeto Desenvolvimentista Brasileiro: entre significações e disputas

A elucidação do neoliberalismo, enquanto conceito balizador do processo de análise que envolveu a escrita desta tese, é o ponto de partida para que, a partir de seus pressupostos, os impressos pedagógicos destinados à docência do Ensino Médio pudessem ser adequadamente investigados e posicionados como importantes mecanismos de enquadramento da ação docente às racionalidades neoliberais.

Desse modo, a leitura do neoliberalismo produzida para fins desta pesquisa envolveu alguns dos principais aspectos que o caracterizam, tanto em termos de sua constituição histórica, quanto em relação aos aspectos que retratam uma preocupação com as reconfigurações que esse sistema apresenta, enquanto mecanismo de proteção às crises a que é submetido, além de destacar os modos pelos quais é reconfigurado nos diferentes espaços, atingindo os diferentes modos de vida dos sujeitos. Para compor o campo interpretativo em relação ao neoliberalismo, as principais referências adotadas estão em torno dos teóricos Daniel Bell (1973), David Harvey (2008), Richard Sennett (2008), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), além de pensadores latino-americanos, como Verónica Gago (2015), Daniel García Delgado e Augustina Gradín (2017).

2.1.1 O Neoliberalismo em Questão

Na esteira do que apresenta Gago (2015, p. 22), o neoliberalismo é uma racionalidade específica, que representa uma forma de governamentalidade na qual “é preciso investigar e criticar desde sua base, configurada pelos processos de subjetivação e pelos comportamentos cotidianos nos quais se traduz”. A este respeito, sob outro prisma teórico, Dardot e Laval (2016, p. 135), afirmam que,

[...] o neoliberalismo produz uma forma singular de subjetivação que não advém do processo espontâneo de automovimento do capital, mas de dispositivos práticos de produção de uma "subjetivação contábil e financeira", tais como os dispositivos da performance e da avaliação.

Neste direcionamento, os estudos de Gago (2015, p. 22), analisam o que a autora caracteriza como uma “metamorfose do neoliberalismo na América Latina” a partir da observação de seus efeitos nas populações periféricas, consideradas marginalizadas, procurando demonstrar como os modos de produção capitalista operam de uma maneira mais

ampla e sutil do que presumem os posicionamentos restritos à perspectiva das políticas econômicas, e dos efeitos verticalizados da globalização. O que fica evidenciado na analítica de Gago (2015) são as novas formas sob as quais o neoliberalismo é compreendido e interpretado, que vão além dos seus efeitos no campo macroeconômico e dos mercados globais, das orientações dos organismos financeiros internacionais, da influência das grandes corporações e das ações governamentais, mas envolvem a emergência de uma nova racionalidade centrada na subjetividade.

Considerando as mudanças no mundo do trabalho, produzidas pelos novos contornos do capitalismo, especialmente no que se refere à empregabilidade, Sennett (2006) aproxima-se das teorizações de Gago (2016), ao considerar que os sujeitos imersos na “cultura do novo capitalismo” (SENNETT, 2006, p. 20), “não podem ser classificadas simplesmente como vítimas, pois participam do sistema e nele estão envolvidos” (SENNETT, 2006, p. 88).

Além destes pressupostos, é importante considerar, também, os engendramentos históricos da racionalidade neoliberal com o contexto social, que podem ser melhor compreendidos por meio das análises que o sociólogo americano Daniel Bell produziu, em obra publicada em 1973, a partir do que ele caracterizou como um “ensaio de previsão social” (BELL, 1973, p.15). A base de seu trabalho foram os novos contornos que, tanto a sociedade dos EUA quanto de diversos outros países, apresentavam como características concernentes às “sociedades industriais adiantadas” (BELL, 1973, p.15), de onde emerge o conceito chave apresentado - “sociedade pós-industrial” (BELL, 1973, p. 26).

Bell (1973) insere esta nova sociedade em um contexto pós-capitalista, considerando os deslocamentos em relação à forma como o poder econômico opera, cada vez mais desvinculado da estrutura de produção ou da hierarquia social capitalista. A esse respeito, o sociólogo destaca que o conhecimento assume importância central na sociedade pós-industrial, servindo como base para o desenvolvimento econômico e para a própria organização social. Assim, a sociedade pós-industrial, na visão do autor, também é uma sociedade do conhecimento, na qual duas racionalidades se destacam: a primeira delas apresenta a inovação como processo decorrente do conhecimento, e a segunda vincula tal conhecimento ao potencial de empregabilidade capaz de produzir, em um contexto em que a aceleração do tempo também assume centralidade, a força propulsora das mudanças.

Mudanças nas quais o que parece estar em jogo é a construção de uma nova forma de subjetivação, com contornos contábeis e financeiros, buscando produzir “uma relação do sujeito

com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 31).

Ao mesmo tempo, o acirramento dos contornos mais perversos do neoliberalismo deixam à mostra nuances do que pode representar um processo de fragilização deste sistema, provocando metamorfoses internas e externas necessárias a sua perpetuação, na direção do que apresenta o geógrafo britânico David Harvey, ao destacar, como característica do Estado neoliberal, a busca permanente por “reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade, diante de outros Estados no mercado global” (HARVEY, 2008, p. 76). Quadro que configura a emergência de novas denominações para caracterizar o neoliberalismo, tal como expressam os estudos de Dávalos (2012), evidenciando os contornos de um **projeto pós-neoliberal** para a América Latina, e também a exemplo dos estudos de Delgado e Gradín (2017), que, a partir do contexto de mudanças ocorrido na Argentina, no Brasil e também em outros países da América Latina, a partir de 2015, identificam “sinais de um novo ciclo denominado **neoliberalismo tardio**” (DELGRADO; GRANDIN, 2017, p. 126). De acordo com os autores, caracteriza-se por uma

[...] racionalidade que sustenta o avanço modernizador, **privilegia a lógica técnica e instrumental sobre o substantivo e o político**, descreve do Estado de bem-estar, e busca **aumentar a competitividade** baseada em baixos salários, flexibilização e eliminação de direitos trabalhistas¹⁰ (DELGRADO; GRANDIN, 2017, p. 94, tradução da autora).

Nestes termos, os autores destacam duas lógicas através das quais o neoliberalismo tardio opera. A primeira delas está em promover a segmentação e fragmentação dos coletivos sociais, esvaziando seu potencial de resistência e, ao mesmo tempo, promovendo o individualismo. A segunda delas consiste em colocar o Estado a serviço dos interesses das grandes corporações e das finanças, aproximando-se das proposições de Harvey (2008), embora de campos teóricos distintos, para quem “o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a estas práticas (HARVEY, 2008, p. 12).

Diante destas racionalidades, é importante considerar que o neoliberalismo tardio configura um “modelo econômico, social e geopolítico, que tem características específicas e distintas dos momentos anteriores como os anos de 1970 e 1990” (DELGRADO; GRANDIN,

¹⁰ “[...] *racionalidad que sustenta el avance modernizador privilegia la lógica técnica e instrumental por sobre lo sustantivo y lo político, describe del Estado de bienestar, y, en todo caso, busca aumentar la competitividad en base a los bajos salarios, la flexibilización y la eliminación de derechos laborales*” (DELGRADO; GRANDIN, 2017, p. 94).

2017, p. 17). Na visão dos autores, denota a primazia dos interesses privados, que se manifestam de forma singular através da combinação entre o poder da mídia, o judicial e o econômico.

Em outras palavras, as características que envolvem as especificidades do neoliberalismo tardio apresentam novas nuances, tanto no que se refere à elaboração conceitual quanto operacional, expressa através de uma nova trama de discursividades e ações que ultrapassam as questões relativas à desresponsabilização do Estado pela promoção do bem-estar social e às privatizações (DELGRADO, GRADÍN, 2017). Tais racionalidades encontram, no campo da tecnologia e informação, ferramentas importantes na organização de um paradigma despolitizador, lançando as bases para o desenvolvimento de práticas meritocráticas. Elas estão de acordo com a racionalidade do Banco Mundial, com a pretensa bandeira da modernização, cuja expressão máxima pode ser sintetizada em um novo paradigma. Na perspectiva analítica de Delgado e Gradín (2017), parece indicar a emergência do empreendedorismo individual fundado na concorrência como o pilar básico do neoliberalismo.

Considerando tais argumentos, torna-se importante acrescentar as teorizações de Gago (2015), vinculadas a uma vertente de interpretação que compreende o neoliberalismo como

[...] um conjunto de saberes, tecnologias e práticas que desenvolvem uma racionalidade de um tipo novo, que não pode ser pensada somente desde cima, mas analisada como uma forma sofisticada, nova e complexa de penetrar, de maneira íntima e institucional, uma série de tecnologias, procedimentos e afetos que impulsionam a livre iniciativa, a autoempresariada, a autogestão e também a responsabilidade sobre si [...] Como uma variedade de modos de fazer, sentir e pensar, que organizam os cálculos e os afetos da maquinaria social (GAG0, 2015, p. 22, tradução da autora¹¹).

Esses pressupostos vão contribuir para a compreensão do neossujeito apresentado por Laval e Dardot (2016), potencializando, também, bases para uma análise adequada dos efeitos do neoliberalismo sobre a docência no Ensino Médio brasileiro. Para isso, é importante caminhar na direção da superação da abordagem vitimista e determinista do neoliberalismo, lançando o olhar para os elementos sedutores deste regime, que tem a plasticidade como uma das principais características (LAVAl, 2017).

Neste sentido, Harvey (2008) afirma que, a partir da consolidação e expansão do neoliberalismo, que aconteceu em escala mundial na década de 1970, em um contexto marcado

¹¹ “*tecnologías y prácticas que despliegan una racionalidad de nuevo tipo que no puede pensarse sólo impulsada «desde arriba» se vuelve una forma sofisticada, novedosa y compleja de enhebrar, de manera a la vez íntima e institucional, una serie de tecnologías, procedimientos y afectos que impulsan la iniciativa libre, la autoempresarialidad, la autogestión y, también, la responsabilidad sobre sí. [...] Como una variedad de modos de hacer, sentir y pensar que organizan los cálculos y los afectos de la maquinaria social*” (GAG0, 2015, p. 22).

pelos princípios da economia neoclássica, em termos da configuração de um livre mercado, o neoliberalismo¹² pode ser compreendido como

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

Crespo e Ghibaldi (2017, p. 30) analisam os efeitos que o neoliberalismo produz, ao provocar um novo tipo de regulação nas relações sociais, promovendo “uma maior mercantilização da vida social”. Na visão dos autores,

Este processo de mercantilização tem múltiplas dimensões, involucrando mudanças profundas nos processos produtivos, financeiros, sociais e políticos, que permitem uma maior flexibilidade da acumulação e a (re) construção da utopia liberal centrada no individualismo e no mercado tidos como mecanismos mais dinâmicos e **eficientes** (CRESPO; GHIBALDI, 2017, p. 30, tradução da autora¹³).

É importante assinalar que, sob essas condições, embora a liberdade pessoal e individual seja assegurada pelas configurações do mercado, cada indivíduo passa a ser responsável por suas próprias ações, em termos de melhores condições de vida. Princípio que, nas palavras de Harvey (2008, p. 76), passa a ser aplicado também “aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários”.

Neste contexto, “o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras” (HARVEY, 2008, p. 76), que impulsionam o sujeito a ampliar cada vez mais o investimento no próprio capital humano, em termos de um processo de educação permanente (HARVEY, 2008; LIMA, 2012). O contexto neoliberal produz, em um cenário de

¹² As décadas finais do século XIX “expõem linhas de fratura do liberalismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 33), que vão se aprofundando até o período Entre Guerras, com a crise dos anos de 1930, provocando um rompimento em relação às características de ordem liberal vigentes, manifestadas especialmente em torno da crítica ao *laissez-faire*, além de outros postulados que objetivaram combater o socialismo e, ao mesmo tempo, garantir a magnitude do capitalismo (DARDOT, LAVAL, 2016). Esses pressupostos configuraram a emergência do neoliberalismo, guiado por princípios estabelecidos no Colóquio Walter Lippmann, realizado em 1938 na cidade de Paris. Suas bases influenciaram o ideário do economista e filósofo austríaco Friedrich von Hayek, delineados a partir de 1947, a partir dos estudos e discussões produzidas na Sociedade *Mont Pèlerin*, que nortearam, em grande medida, o desenvolvimento e expansão do neoliberalismo em escala global, centrado na liberdade individual (HARVEY, 2008; DARDOT; LAVAL, 2016).

¹³ “Este proceso de mercantilización tiene múltiples dimensiones, involucrando cambios profundos en los procesos productivos, financieros, sociales y políticos que permiten una mayor flexibilidad de la acumulación y la (re) construcción de la utopía liberal centrada en el individualismo y el mercado como mecanismos más dinámicos y eficientes” (CRESPO; GHIBALDI, 2017, p. 30).

flexibilização do mercado de trabalho, um trabalhador individualizado, caracterizado, na crítica incisiva de Harvey (2008, p. 182) a tais configurações, como “trabalhador descartável”.

A mercadificação presume a existência de direitos de propriedade sobre processos, coisas e relações sociais, supõe que se pode atribuir um preço a eles e negociá-los nos termos de um contrato legal. Há aí o pressuposto de que o mercado funciona como um guia apropriado – uma ética – para todas as ações humanas (HARVEY, 2008, p. 178).

Uma das principais racionalidades neoliberais que interessam aos objetivos desta tese é a ideia de que “tudo pode, em princípio, ser tratado como mercadoria” (HARVEY, 2008, p. 178). Neste sentido, o autor afirma que, “em suma, a neoliberalização significou a financialização de tudo” (HARVEY, 2008, p. 141), estendendo o domínio das finanças sobre outras áreas que não somente a economia, na medida em que o mercado parece configurar um tipo de ética capaz de “enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (HARVEY, 2008, p. 13).

A partir da compreensão das configurações do neoliberalismo, cujos pressupostos estão presentes nas políticas educacionais elaboradas pelo Estado, ao longo da segunda metade do século XX, colaborando no alinhamento do projeto desenvolvimentista brasileiro com as novas configurações do capitalismo em escala global, a seguir são problematizados alguns aspectos concernentes ao projeto de desenvolvimento do país, dimensionado na segunda metade do século XX.

2.1.2 O desenvolvimentismo no Brasil: fundamentos neoliberais

O projeto desenvolvimentista brasileiro configurado na década de 1950, de acordo com os estudos de Ianni (1996), é representado com maior expressividade nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek que, embora vinculados a contextos políticos distintos e expressando diferentes modos de conduzir o governo do país, podem ser situados em um mesmo campo de ação, que envolve a “convicção de que a industrialização acelerada seria a única solução para o progresso econômico-social do país”(IANNI, 1996, p. 187). Assim, para eles, “a ideia de desenvolvimento econômico, ou progresso-econômico-social, estava praticamente contida no conceito de industrialização” (IANNI, 1996, p. 187).

O caráter desenvolvimentista, marcado pelos ideais de modernização, assumiu características mais bem definidas por meio do Programa de Metas¹⁴, implementado após a eleição de Juscelino Kubitschek, em 1956. Tal programa foi caracterizado pelos “grandes investimentos nos setores de energia, transportes, alimentação, indústrias de base e incentivo à indústria automobilística”, através dos quais o desenvolvimento econômico seria concretizado, permitindo avançar “cinquenta anos em cinco” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 536).

Em relação ao referido programa, a Meta 30, que aborda a formação de pessoal técnico, reafirma o objetivo de “dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica” (BRASIL, 1958, p. 95), definindo que, “a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social” (BRASIL, 1958, p. 95). Desta forma, constituiu um “Programa de Educação para o Desenvolvimento” (BRASIL, 1958, p. 95). Nesse sentido, o plano previa para o ensino médio

[...] o aparelhamento físico das escolas e o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano, sobretudo no ensino industrial e no ensino agrícola. Construção de novas escolas, e seu equipamento, ampliação das Escolas existentes (...) Concessão, para o ensino de grau médio, de 56.068 bolsas de estudos a alunos do Curso Ginásial; 9.106 a alunos do Curso Colegial; 36.534 aos do Comercial; 13.498 aos do Industrial; 14.492 aos do Normal e 11.308 aos dos Cursos Agrícolas. Totl de bolsas de grau médio: 141.006 (BRASIL, 1958, p. 96).

Assim, a política que previa o crescimento e desenvolvimento econômico do país, contida no Programa de Metas, considerava a importância do “estado como planejador, com o poder de pensar, intervir e regular, realizando diversas políticas setoriais, inclusive educacionais” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 536). Deste modo, os serviços técnicos que o Brasil passou a receber dos Estados Unidos, a partir da implementação do acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, teve como um dos focos principais o Ensino Secundário (PAIVA; PAIXÃO, 2002), ilustrando a relação entre Estado, desenvolvimento econômico e educação, que interessa aos objetivos desta tese, sendo aprofundada nos próximos capítulos. Por ora, torna-se importante destacar que

¹⁴ O Programa ou Plano de Metas, como é mencionado por diversos autores, foi um dos maiores projetos de desenvolvimento econômico envolvendo o Estado, como propulsor e idealizador do processo de aceleração industrial, pró-desenvolvimento econômico do país. Por meio do reaparelhamento e fomento econômico na esfera federal, o Plano de Metas, visava o aumento contínuo da capacidade de investimentos no país, mediante a conjugação de esforços do capital privado (nacional e estrangeiro) com assistência do setor público, suplementando esforços e produzindo incentivos para o capital estrangeiro (LAFER, 2002). Ao lado do Plano de Metas, o período em questão também teve o Plano Salte (1949-1954) e o Plano Trienal (1963-1965) (IANNI, 1989).

O desdobramento do programa de Metas implicou em um projeto de desenvolvimento que gerou a necessidade de mão de obra qualificada, ou seja, homens e mulheres alfabetizados/as e instruídos/as que pudessem trabalhar na indústria brasileira. Diante desse novo contexto foi necessário pensar na formação da mão de obra trabalhadora, bem como nas políticas que pudessem solucionar tais carências de maneira rápida. A necessidade de resolver essa carência pautou a educação como “carro-chefe” no processo de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira, ganhando **destaque o discurso do binômio Educação para o Desenvolvimento**. Assim, alguns investimentos ocorreram no campo educacional, inclusive no pacote direcionado à assistência à América Latina, implantados pelo governo norte Americano (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 537, grifos meus).

Nesses termos, as declarações do presidente Juscelino Kubitschek, ao apresentar que “industrializar é uma condição de vida”, sendo necessário formar uma “mentalidade industrial” enquanto “estado de espírito propício ao desenvolvimento”, reforçavam a importância de preparar as gerações para esta ação, afirmando que “Não se faz, não se opera a modificação de um país sem que haja também uma **nova mentalidade**, a mentalidade para o **desenvolvimento**, a mentalidade para o grande país” (OLIVEIRA, 1962, p. 196). Posicionamento que elucida as características de um processo que conduziu o desenvolvimento do país guiado pelos preceitos do capitalismo externo e das racionalidades neoliberais, contidas nos projetos e políticas dimensionadas ao longo da segunda metade do século XX, cuja crítica se traduz, nas palavras de Ianni (1989, p. 107), na “mercantilização das relações e das coisas”.

É importante referir, ainda, que naquele período, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi responsável, segundo as teorizações de Hidalgo e Mikolaiczuk (2015, p. 103), por “orientar ideologicamente as políticas desenvolvimentistas brasileiras”, a partir do “pensamento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)” e de outros organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Influenciou, também, as ações educacionais desenvolvidas pelo MEC, na direção dos “princípios da **eficiência** e do mérito” (CHAVES, 2006, p. 716, grifos meus). Tais orientações representaram valores que

[...] consubstanciaram os princípios fundamentais dos discursos políticos liberais e orientaram a organização das instituições sociais dos países alinhados aos EUA nos anos 1950, assim como das propostas político-pedagógicas para os sistemas de ensino, expressas no Brasil, sobretudo, pelo movimento da Escola Nova (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2015, p. 102).

É preciso considerar também que, de acordo com a pesquisa de Ide e Rotta Júnior (2013, p. 135), sob influência do nacional-desenvolvimentismo brasileiro, o forte estímulo à indústria apontou para um projeto de “desenvolvimento fundamentado na Teoria do Capital Humano, como princípio para as ações do Estado e do mercado”, no qual a educação assume centralidade, como fator determinante para o desenvolvimento econômico-social. Neste sentido, desde uma perspectiva econômica, o capital humano foi configurado como um “estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 25). Suas teorizações foram amplamente difundidas, sobretudo a partir dos princípios da Escola de Chicago, na década de 1960, tendo Theodore Schultz como um de seus principais representantes. Ele defendeu uma “proposição segundo a qual as pessoas valorizam as suas **capacidades**, quer como produtores, quer como consumidores, pelo **autoinvestimento**, e de que **a instrução é o maior investimento** no capital humano” (SCHULTZ, 1967, p. 13).

Neste sentido, em termos de produtividade e rentabilidade econômica, a teoria do capital humano reconfigura-se, na atualidade, através de uma dimensão centrada no desenvolvimento da economia. Nesta dimensão, o conhecimento é significado de forma cada vez mais individualizada, representando um investimento, de caráter privado, que cada sujeito deve administrar para que se amplie ao longo da vida. Assim, torna-se cada vez mais rentável, de modo a garantir competitividade em um campo social e laboral marcado pela precarização e pela incerteza (LAVAL, 2004; LIMA, 2012; BARBOSA, 2018).

Dessa forma, a busca pelo desenvolvimento econômico foi caracterizada, entre os anos de 1961 e 1964, por um processo que, segundo Ianni (1996), esteve marcado por divergências políticas em relação à economia do país. A questão principal não estava relacionada somente às reformas de base, mas envolvia a reestruturação do poder político, para “corrigir ou reorientar os objetivos e os meios da política econômica governamental, de modo a alcançar-se a realização de uma fase superior no desenvolvimento econômico e social do país” (IANNI, 1996, p. 224).

Na síntese do pensamento do autor, o início da década de 1960 expõe uma crise representativa que envolveu, também, divergências na relação entre Estado e economia, caracterizado por três diferentes pressupostos: consolidação e expansão de um capitalismo nacional¹⁵; transição para o socialismo¹⁶ e consolidação e expansão do capitalismo

¹⁵ Orientada no protecionismo alfandegário, de ideologia nacionalista, estava fundada na participação ativa do poder público nos diferentes setores da economia (IANNI, 1996).

¹⁶ Fundamentada em uma visão estatizante e anti-imperialista, objetivava a socialização dos meios de produção, guardando valores associados ao capitalismo nacional (IANNI, 1996).

dependente¹⁷, que acabou se impondo às demais, configurando uma conjuntura de crise que culminou no golpe civil-militar de 1964¹⁸, inaugurando um regime que perduraria por duas décadas (IANNI, 1996).

Os governos dos anos de 1964 a 1985 adotaram políticas econômicas com objetivos semelhantes, que marcam a interferência do Estado sobre os rumos do desenvolvimento econômico nacional, expressas nos planos governamentais apresentados naquele período¹⁹ (IANNI, 1996). Fato que dá sentido à expressão “desencadear um surto de desenvolvimento” (IANNI, 1996, p. 232), usada pelo Marechal Castelo Branco, em seu primeiro discurso ao Congresso Nacional, em 9 de abril de 1964, com ênfase na profunda intervenção do Estado nas relações econômicas internas e externas (IANNI, 1996).

Desse modo, “as diretrizes e os objetivos econômicos adotados pelos governos militares implicavam na recomposição das relações da economia brasileira com a economia mundial”, tendo a política norte-americana como base (IANNI, 1996, p. 293). Nas palavras de Ianni (1996), isto configura um “neonacionalismo característico dos governos militares”²⁰, que justapõe aos princípios desenvolvimentistas da internacionalização econômica, a ênfase em questões como a segurança e soberania nacional, manifestadas na onda ufanista do “Brasil: grande potência”²¹ (IANNI, 1996, p. 293).

A esse respeito, o objetivo síntese do Programa de Metas e Bases para a ação do governo, desenvolvido em 1970, previu “o ingresso do Brasil no mundo desenvolvido, até o final do século. Conforme já se esclareceu, **“construir-se-á, no País, uma sociedade efetivamente desenvolvida, democrática e soberana, assegurando-se assim, a viabilidade**

¹⁷ Buscava a interdependência entre a economia brasileira e o capitalismo mundial, apoiada pelos grupos econômicos mais poderosos do país.

¹⁸ Após o Golpe de 1964, Anísio Teixeira foi demitido da direção do Inep. Com o novo quadro configurado para o país, assume centralidade o desenvolvimentismo articulado à segurança, à industrialização, à dependência e ao nacionalismo, às ameaças do populismo e ao autoritarismo. Assim, com o modelo político do país subsumido à lógica do capitalismo internacional, adotaram-se novos paradigmas e novas abordagens para a educação, que tivessem resultados mais eficazes e custos menores, ou seja, que atendessem às exigências do modelo vigente. Os acordos para a importação de técnicos em várias áreas de ensino, celebrados entre o Brasil e a Unesco, estiveram na ordem do dia e tornaram-se prioridade para o nosso sistema de ensino (LOPES; STRANG; ROCHA, 2008, p. 70).

¹⁹ Programa de ação econômica do governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Metas e Bases para a ação governamental (1970-1972), e os I, II e III Planos Nacionais de Desenvolvimento (1972-1985) (IANNI, 1996).

²⁰ Configurações de um nacionalismo expansionista integrante do projeto de criação de uma grande potência (IANNI, 1996).

²¹ Entre 1969 e 1974, o Brasil viveu um período de significativo crescimento da economia. Era o chamado Milagre Econômico Brasileiro, em uma perspectiva de desenvolvimento alicerçada no progresso, reforçada pelas vitórias no esporte, expansão das comunicações e obras de infraestrutura, que configuravam “uma atmosfera de entusiasmo, refletida nas campanhas publicitárias oficiais, as quais insistiam que “este é um país que vai pra frente” e que “ninguém segura este país” (CORDEIRO, 2009, p. 86).

econômica, social e política do Brasil como grande potência” (BRASIL, 1970, p. 15). A esse respeito, a obra que reúne os discursos do presidente Médici, em 1970, apresenta a necessidade de configurar uma nova consciência de Brasil, tendo no trabalho a força para o engrandecimento do país.

No limiar de 1971, que tão promissoramente se abre para os destinos do Brasil e será, por certo, como já se pode antever, o grande ano do nosso desenvolvimento industrial, [...] marca a civilização moderna e é um dos indicadores mais seguros do grau de desenvolvimento de um povo se inicia, assentará na implantação de um sistema dinâmico, capaz de promover, em nível compatível com as nossas exigências, o crescimento do setor industrial em 1971 e sustentá-lo de maneira continuada nos anos vindouros (MÉDICI, 1970, p. 41).

A necessidade de conjugar crescente **eficiência** a desenvolvimento acelerado, mediante a incorporação de nova tecnologia e a conquista de novos mercados internos e externos, reclama do Governo e da iniciativa privada **atitude inovadora**, decididamente voltada para as **crecentes exigências do mundo** em que vivemos (MÉDICI, 1970, p. 42).

É neste contexto que o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) foi publicado, em dezembro de 1971, prometendo transformar o Brasil em “nação desenvolvida” dentro de uma geração, elevando taxas de investimento, com foco nas áreas de siderurgia, petroquímica, transportes, energia e comunicação, ampliando programas de crédito e incentivos, apoiado pelo Conselho de Desenvolvimento Industrial (FERREIRA, DELGADO, 2003).

Na direção destes objetivos, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) apontava para a necessidade de o Estado atuar com a máxima eficácia para garantir o desenvolvimento econômico, promovendo a organização de uma tecnoestrutura²² alicerçada no planejamento, nos objetivos, e em amplos diagnósticos sociais e econômicos, como base para a programação das ações e definição das políticas adotadas. Nesse cenário, o crescimento econômico é “fundamental para a inserção do Brasil no bloco do Primeiro Mundo e para tal gera-se uma demanda pela qualificação de mão-de-obra técnica, pois é preciso **adequar à educação brasileira a esse tipo de desenvolvimento**” (GIORGI, ALMEIDA, 2014, p. 267, grifos meus). Perspectiva que é ilustrada pelas palavras do presidente Médici, ao afirmar que

²² Estrutura de poder estatal largamente apoiada em novas organizações burocráticas, dispondo de recursos específicos de certo tipo de pensamento técnico-científico (IANNI, 1996). Órgão fundamental foi o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), criado em 1964 como Epea (Escritório), e assumindo o nome atual em 1967, objetivando fornecer suporte técnico e institucional às ações do governo para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento (IANNI, 1996).

É imenso o **esforço revolucionário** quanto à **infraestrutura** de energia, transporte e comunicações. Não me refiro, apenas, à integração em marcha, entre todas as regiões e todos os brasileiros, nas torres de micro-ondas que se plantam e nos caminhos que se abrem — nas mais adversas condições — para que os homens se falem, se encontrem e se entendam [...]. Nunca em nossa História tanto se **investiu em Educação** e tanto avanço se fez, em dignificação de professores, em construção de escolas, em **mudanças de ciclos e programas** e em absorção de **novas tecnologias educacionais** (MÉDICI, 1970, p. 77, grifos meus).

[...] as reformas básicas iniciadas este ano no campo da Educação frutifiquem em 1971, principalmente com a profissionalização do magistério, a reforma do ensino e o funcionamento, a partir de julho, de 300 ginásios orientados para o trabalho. Sinto que **a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação oral propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento** (MÉDICI, 1970, p. 34, grifos meus).

Em relação ao papel do Estado na economia moderna, Ianni (1989) afirma que, assim como nas décadas de 1950 e 1960, a educação, nesse período, assumiu papel decisivo ao, “criar o clima favorável ao progresso econômico” (IANNI, 1989, p. 217), através da formação de gente para todos os misteres de uma sociedade civilizada” (IANNI, 1989, p. 217).

Neste sentido, segundo Ianni (1996), a tecnoestrutura estatal do período foi alicerçada por uma tecnocracia²³, fundamentada na colaboração entre os diferentes ministérios. O objetivo era apresentar um amplo diagnóstico da situação econômica do país, possibilitando o planejamento e o investimento de recursos em áreas estratégicas, onde se destaca o papel atribuído à escolarização. Os sistemas de ensino como um todo parecem ter figurado como elementos centrais para fazer avançar as transformações em busca do desenvolvimento, considerando que, de acordo com Ianni (1989, p. 180), “as razões de Estado são razões que não divergem das razões de empresa privada, do sistema de mercado”.

Essa centralidade parece ter contribuído para a produção de determinadas características da docência para o Ensino Médio, na segunda metade do século XX, condicionada a direcionar processos formativos capazes de promover uma consciência pessoal. Ao mesmo tempo, deveria formar o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico do país, através da ampliação das lógicas de mercado, centradas na concorrência e competitividade, para os mais diversos setores da sociedade, operando, também, na subjetividade de cada indivíduo (IANNI, 1996; DARDOT; LAVAL, 2016).

²³ Conjunto de técnicos que exercem as principais atividades no processo de elaboração, execução e controle do plano (IANNI, 1996).

Essa dimensão indica que analisar o desenvolvimento do país ao longo da ditadura civil-militar iniciada em 1964, requer ir além dos binarismos, por vezes simplificadores, que retratam os anos 1970 e, particularmente, o período que vai de 1969 a 1974, como Milagre econômico brasileiro²⁴, anos de ouro²⁵ ou anos de chumbo²⁶, considerando que a “simples oposição entre um Estado opressor e uma sociedade vitimizada, encobre uma série de atitudes que permitem entender as lógicas pelas quais o regime se sustentou por 21 anos” (CORDEIRO, 2009, p. 91). Nestes termos, em relação à educação,

O II Plano Setorial (1975-79) manteve o veio doutrinário de **formação do homem útil ao país** (o termo mão-de-obra foi substituído por recursos humanos para o desenvolvimento). Explicitou-se a intenção de adequar o ensino básico ao novo setor produtivo, que se consolidava com base em tecnologias avançadas nos planos técnico, administrativo e organizacional. Foram mantidos os objetivos do I Plano: adequação dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino às necessidades – regionais e locais – da clientela; adequação dos resultados do sistema educacional aos requerimentos da estrutura ocupacional; incremento da oferta de ensino, na modalidade escolar ou não-escolar; treinamento de docentes in loco; elaboração de modelos de objetivos de ensino; treinamento de pessoal, visando à modificação da conduta funcional dos trabalhadores (FONSECA, 2009, p. 162, grifos meus).

Sob estes pressupostos, a década de 1980 assinalou o declínio do regime de governo ditatorial, e também do elevado crescimento econômico do país, considerando que, segundo Lima (1977), no final dos anos de 1970, o país passou a acumular um déficit no valor de US\$ 10 bilhões. Cenário que acabou conduzindo o Brasil a elevados índices de endividamento externo, configurando um quadro econômico marcado por altas taxas inflacionárias e níveis de crescimento decrescentes, mostrando as limitações do modelo de desenvolvimento adotado

²⁴ O milagre econômico foi um produto de uma confluência histórica, onde condições externas favoráveis reforçaram espaços de crescimento abertos pelas reformas conservadoras no governo Castelo Branco, representando uma “espécie de estado de espírito que, além de colher os resultados de uma determinada política econômica, engendrou um clima de otimismo, como se finalmente o Brasil adentrasse no grupo dos países civilizados” (CORDEIRO, 2009, p. 94). O PIB brasileiro ficou na faixa dos dois dígitos entre 1968 e 1973. Ao mesmo tempo, a taxa de inflação ficou entre 16 e 27%, os menores índices obtidos no período entre 1959 e 1994. E, para complementar o quadro milagroso, o comércio exterior mais do que triplicou, o que refletiu uma “combinação virtuosa entre a política econômica e o substancial crescimento da economia mundial” (MACARINI, 2008, p. 152).

²⁵ Os primeiros anos da década de 1970 foram mesmo tempos de celebrações: comemorava-se o tri-campeonato de futebol, as lutas de Eder Jofre, a expansão do sistema de telecomunicações e das fronteiras regionais que abriam novas estradas, construíam novas pontes e hidrelétricas, e as indústrias cresciam em proporções consideráveis. “Foram anos de ouro” (CORDEIRO, 2009, p. 89).

²⁶ “Durante os anos do Milagre Econômico, se intensificaram perseguições, prisões, torturas, mortes e exílios, especialmente a partir da edição do Ato Institucional 5, em dezembro de 1968, que provocou um aumento substantivo da repressão contra os grupos de oposição ao regime” (CORDEIRO, 2009, p. 89).

para realizar o Milagre Econômico, especialmente a partir dos efeitos da crise do petróleo²⁷, de 1973 (LIMA, 1977).

Assim, na década de 1980, apesar de toda uma “retórica de cura das economias doentes” (HARVEY, 2008, p. 98), o resultado produzido foi o que Harvey (2008, p. 98) caracteriza como “uma estranha mistura de baixo crescimento e crescente desigualdade de renda”. Ela pode ser percebida pela forte recessão que marca o período de 1981 a 1983, onde o aumento dos índices de inflacionários, agravados pela conjuntura econômica adversa, demonstraram que os sucessivos planos de estabilização²⁸ dimensionados para o período não conseguiram atingir os objetivos propostos, considerando que “a taxa de inflação que apresentou o índice de 110,2% em 1980 chegou a 1782,9% em 1989” (VARGAS; FELIPE, 2015, p. 132). Neste contexto, no final da década de 1980, os autores apontam a influência das prerrogativas derivadas do “Consenso de *Washington*”²⁹ na adoção de medidas que visavam a promover reformas estruturais para favorecer o mercado, consideradas “fundamentais para os países em desenvolvimento criarem um ambiente institucional favorável a um novo ciclo de crescimento autossustentável e liderado pelo setor privado” (VARGAS; FELIPE, 2015, p. 136).

Deste modo, a década de 1980 pode ser caracterizada pela alta inflação e o crescente endividamento público, cujos planos efetivados, a partir das condições econômicas do país, tiveram, nas palavras de Kon (1994, p. 61), “a característica de se dedicar especificamente à estabilização da economia” com objetivos a curto prazo, “sem a globalidade e abrangência de um plano de desenvolvimento” (KON, 1994, p. 61).

A crise econômica que caracterizou os anos de 1980 fez com que este período ficasse conhecido como “a década perdida”³⁰, cujos esforços se centraram em torno da redução da

²⁷ Em princípios de 1974, os preços do petróleo cresceram de três a quatro vezes, fazendo com que o valor das importações brasileiras do produto aumentasse 388% em 1974, em relação a 1973 (LIMA, 1977).

²⁸ III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980); Plano Cruzado (fevereiro de 1986); Plano Cruzado II (novembro de 1986); Plano Bresser (junho de 1987); Plano Mailson (janeiro de 1988); Plano verão (janeiro de 1989) (VARGAS, FELIPE, 2015).

²⁹ Conjunto de orientações derivadas do encontro do *Institute for International Economics*, realizado em Washington D.C. (EUA), em 1989, entre representantes de países em desenvolvimento e de instituições oficiais, tais como FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos EUA (VARGAS; FELIPE, 2015).

³⁰ Em relação à América Latina, Harvey (2008, p. 98) apresenta que, “atingida pela primeira onda de neoliberalização forçada no começo dos anos 1980, o resultado foi em geral uma década perdida de estagnação econômica e perturbação política”. Por outro lado, nas investigações do autor, a década de 1980 assinala a ampliação econômica do Japão e de países asiáticos, impactando na diminuição das barreiras comerciais entre países, ampliando a competitividade, e configurando uma fase neoliberal mais nitidamente perceptível e agressiva. Internamente, a década de 1980 foi mesmo, do ponto de vista econômico, uma década perdida – em contraste com o grande avanço das liberdades democráticas, expressa na atuação dos movimentos sindicais e organizações sociais, que além da redemocratização, conduziram à promulgação da constituição cidadã, em 1988. Mas cabe reconhecer, assim como as raízes da abertura e transição política remontam ao renascimento da oposição civil a partir das eleições de 1974, a deterioração da performance da economia vivida nos anos 1980 teve, em parte, origem nos erros estratégicos e táticos da gestão econômica da década anterior (VARGAS; FELIPE, 2015).

inflação. Os “planos de estabilização econômica deram o tom aos primeiros governos civis posteriores ao regime autoritário, o de José Sarney (1985-1990) e o de Fernando Collor de Mello (1990-1992)” (SALLUN JR; KUGELMAS, 1991, p. 145).

Desse modo, os efeitos das diferentes estratégias econômicas adotadas pelo Estado ao longo da década de 1980, na visão de Nunes (2016, p. 67), fez com que a década de 1990 se caracterizasse pelo “predomínio de uma estratégia de desenvolvimento de cunho neoliberal no Brasil”. Isso significa que o país passou a adotar uma estratégia econômica centrada no mercado, considerado o principal agente para a retomada do crescimento, especialmente a partir da eleição de Fernando Collor para a presidência em 1990. Foi o período em que foi introduzida, na agenda econômica, dois importantes aspectos - privatização das empresas estatais e abertura às importações, apoiados pela implementação de dois planos econômicos³¹ (VARGAS; FELIPE, 2015).

Tais mudanças foram guiadas pelas prescrições do “Consenso de Washington”, através de uma estratégia de crescimento que objetivava a implantação de um modelo econômico centrado no mercado, inaugurando um processo de liberalização comercial e financeira (VARGAS; FELIPE, 2015; NUNES, 2016). A efetivação das medidas propostas pelo “Consenso de Washington” assinala que “a corporatização, a mercadificação e a privatização de ativos, até então públicos, tem sido uma marca registrada do projeto neoliberal” (HARVEY, 2008, p. 172). Perspectiva que se materializa nas palavras do presidente Collor, proferidas em um discurso na Câmara dos Deputados em 1991, ao afirmar que, “Se queremos **competitividade e eficiência**, devemos expor a produção brasileira à concorrência internacional” (BRASIL, 1991, p. 36).

Com a renúncia de Collor em 1992, os governos de Itamar Franco (1992-1994) e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), assumiram a tarefa de conduzir a retomada do crescimento em meio a uma profunda crise política e econômica. A estratégia foi materializada por uma alternativa essencialmente neoliberal, expressa no Plano Real³². Tal medida, adotada para a estabilização econômica do país, esteve atrelada a uma política

³¹ Plano Collor I, implementado em março de 1990, promovendo uma reforma monetária profunda com a recriação do cruzeiro, que envolveu o confisco de poupança e aumento de impostos; e Plano Collor II, implementado em janeiro de 1991, objetivava especialmente frear a inflação, criado em torno de uma tímida política de desenvolvimento, manifestada no Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (VARGAS; FELIPE, 2015).

³² “Antes do plano Real ser implementado, em 1994, doze 'planos' de estabilização monetária foram produzidos entre 1979 e 1991, envolvendo, de Figueiredo a Collor, sete ministros da Fazenda. O dinheiro se chamou Cruzeiro (1970-1986), Cruzado (1986-1989), Cruzado Novo (1989-1990), novamente Cruzeiro (1990-1992), Cruzeiro Real (1992-1994) e houve um sistema bi monetário no primeiro semestre de 1994 (já inserido nas etapas do Plano Real), que abrigou a URV e o Cruzeiro Real” (IANONI, 2009, p. 152).

orientada para a abertura comercial e financeira, desestatização e privatizações, enfatizando a concorrência como fator de potencialização do funcionamento do mercado que, de acordo com “os moldes neoliberais, fez emergir o Estado pós-nacional-desenvolvimentista” (IANONI, 2009, p. 147).

Nestes termos, para o autor, a diferenciação entre o projeto de desenvolvimento dimensionado até o limiar da década de 1990 e os contornos de um projeto de crescimento neo desenvolvimentista ou pós-desenvolvimentista, é produzida pelo aprofundamento dos pressupostos neoliberais, podendo ser comparada ao que teorizam Dardot e Laval (2016). Os autores postulam que “o homem benthamiano era o homem *calculador* do mercado e o homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322), sob o entendimento de que a racionalidade neoliberal estende seus domínios para além do campo econômico. Perspectiva que fundamenta as palavras proferidas no discurso de posse do presidente Fernando Collor de Melo, na Câmara dos Deputados, em 15 de março de 1990, ao manifestar a “convicção de que **a economia de mercado é forma comprovadamente superior de geração de riqueza**, de desenvolvimento intensivo e sustentado. Daí a certeza de que, no plano internacional, **são as economias abertas as mais eficientes e competitivas**” (BRASIL, 1990, p. 15, grifos meus). Tal proposta de modernização econômica, pautada na privatização e abertura de mercado, apoia-se também na educação, ao pressupor que,

Neste terreno, **o Brasil precisa de nada menos que uma revolução educacional**, que transforme prioridades constantemente reconhecidas numa reorientação concreta e drástica da atuação do poder público. Não são recursos que têm faltado, mas vontade de aplicá-los melhor, caminhando em marcha batida para a redenção educacional dos mais pobres e para a conquista duradoura de padrões de excelência na educação superior e na pesquisa universitária. Minha presidência acrescenta a seus compromissos principais **essa revolução educacional, componente indispensável de nosso futuro próximo** (BRASIL, 1990, p. 19).

Neste contexto, marcado pela transitoriedade e competitividade, a educação assume centralidade, vinculada ao desenvolvimento da economia, na dimensão apresentada por Sennett (2006, p. 91), ao afirmar que, “quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável”. Em outras palavras, dadas as novas configurações assumidas pelo Estado, caracterizadas pelo controle e pela fiscalização de desempenho, segundo o autor, “longe de ser debilitado, o Estado continua desempenhando um forte papel diretivo” (SENNETT, 2006, p. 149). Assim,

a “governamentalidade empresarial”, que deve prevalecer no plano da ação do Estado, tem um modo de prolongar-se no governo de si do “indivíduo-empresa” (...) o Estado empreendedor deve, como os atores privados da “governança”, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

Com base nestes pressupostos, é importante assinalar que a trajetória do desenvolvimento brasileiro, fundada no processo de industrialização, foi elaborada nos moldes de um capitalismo que oscilou entre distintas configurações, envolvendo não somente aspectos econômicos, mas sociais, políticos e culturais, que marcaram a atuação do Estado como elemento importante no desenho de condições estruturais, capazes de viabilizar o progresso do país (IANNI, 1989). Em termos destas condições estruturais, a educação, enquanto investimento na formação de capital humano, assume centralidade também na década de 1990, especialmente a partir da influência de organismos internacionais. Um dos exemplos é a publicação do Banco Mundial, em 1996, “*Prioridades y Estrategias para la Educación*”, ao tecer as linhas gerais para a formulação de políticas educacionais para os países em desenvolvimento, objetivando a administração eficiente do setor educacional, considerando que “uma das chaves para muitas das histórias de sucesso setoriais foi o investimento pesado e constante em educação e competências” (SCHNEIDER, 2013, p. 29).

Neste sentido, a busca pela “passagem definitiva para o reino da civilização industrial” (IANNI, 1989, p. 100) representa uma marca importante do país na segunda metade do século XX, e torna a perspectiva do desenvolvimento nacional uma visão de mundo social a ser atingida por meio da industrialização e modernização. Ela representou, nas palavras de Ianni (1989, p. 100), “uma ideologia que dilui as fronteiras do real e acentua as arestas das aparências”, considerando que “há uma racionalidade do comportamento econômico particular do capitalismo que precisa realizar-se” (IANNI, 1989, p. 101).

Racionalidade que, desde uma perspectiva histórica, é analisada por Ianni (1996), ao afirmar que o desenvolvimento das forças produtivas não se reduz ao campo de influência das dinâmicas empresariais, mas leva em conta, também, a “ação governamental” (IANNI, 1996, p. 18), configurando os modos pelos quais “se constituem e operam as condições não econômicas indispensáveis à própria organização e reprodução das forças produtivas” (IANNI, 1996p. 18), posicionando assim “o Estado como elemento essencial das relações e estruturas econômicas” (IANNI, 1996, p. 18). 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, com destaque para o papel ativo do Estado na formação das condições sob as quais o progresso e a modernização do país estiveram assentados. Perspectiva

que assinala, também, a emergência de novas características individuais necessárias para a atuação neste novo modelo de sociedade, orientada pelos pressupostos economicistas e sintetizadas no conceito de “neossujeito”, proposto por Dardot e Laval (2016), que é objeto de análise da próxima seção.

2.2 O Neo como princípio de ação desenvolvimentista: Neoliberalismo e a produção do neossujeito

Considerando mercado e indivíduo como elementos essenciais do neoliberalismo, Lipovetsky (2004) percebe, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a emergência de um contexto em que o autor caracteriza como hipermodernidade³³. Ela transformou radicalmente os modos de vida contemporâneos, considerando as mutações da modernidade de acordo com a lógica da sociedade pós-disciplinar, caracterizada, também, como “era do vazio” (LIPOVETSKY, 2004, p. 23). Neste contexto, considerando a perspectiva da individualização, cada sujeito passa a assumir a responsabilidade pela sua gestão. De perspectiva distinta, Dardot e Laval (2016) sugerem que a individualização articula-se à maximização dos desempenhos.

Trata-se do 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” e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

A partir destes pressupostos, os pesquisadores franceses caracterizam a sociedade neoliberal como regida pelo princípio da mercantilização, que passa a operar não somente na economia e na política, mas em diversos outros campos, fabricando subjetividades sob a lógica empresarial, em um movimento marcado pelo utilitarismo e individualismo. Em outras palavras, para os autores, a sociedade passa a ser invadida por premissas empresariais, onde a

³³ A hipermodernidade poderia ser caracterizada como “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade, indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisam adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer” (LIPOVETSKY, 2004, p. 26).

lógica da individualização, pautada na concorrência e no empreendedorismo se acentua, e “cada indivíduo deve funcionar como uma pequena empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 127).

Na visão de Dardot e Laval (2016), então, se o “sujeito produtivo” foi a marca da sociedade industrial, a racionalidade neoliberal conduziu a formação do “sujeito empresarial”, fundado na competitividade e no individualismo, regido por uma gama de “processos de normatização e técnicas disciplinares que constituem o que podemos chamar de dispositivo de eficácia” (DARDOT; LARVAL, 2016, p. 324). Tal processo opera no direcionamento das subjetividades a fim de moldá-las de acordo com os novos padrões de organização social, fundados no consumo e na eficiência, envolvidos nos ditames da economia e do mercado.

Considerando analiticamente os pressupostos do neoliberalismo, Fontenelle (2012, p. 101) apresenta que o “culto ao novo aparece frequentemente sob a forma do discurso em torno da importância da criatividade e inovação”. Assim, traduz uma perspectiva de mudança permanente, evocada pela racionalidade econômica, que exerce influência não apenas nas relações de mercado, mas invade os mais diversos setores da sociedade. Na educação, tal racionalidade se manifesta por meio de uma economia do conhecimento, que pode ser traduzida pelo processo de mercantilização dos saberes, onde o sujeito deve agregar valor a si mesmo para se tornar competitivo e empreendedor, sendo, para isso, necessário aprender por toda a vida (FONTENELLE, 2012).

Nesta dimensão, os processos de escolarização contemporâneos, sob a égide da economia neoliberal, estão permeados por concepções caracterizadas por Laval (2004, p. 29) como “ultra-utilitaristas”, ao reforçarem uma visão empresarial da educação, diante da constituição de um “mercado de formação permanente” (LAVAL, 2004, p. 28), ao enfatizarem a “concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual” (LAVAL, 2004, p. 29).

É nesta trama complexa que se processa a fabricação do sujeito empresarial, também caracterizado por Dardot e Laval (2016, p. 327) como “neossujeito”. Ele é fundado em uma nova forma de poder, marcada por uma lógica de controle interna, que tem no desejo sua força motriz, ao operar segundo a motivação interna do indivíduo para alcançar a máxima eficiência.

Assim, pode-se dizer que o “neossujeito” traduz as características assumidas pela sociedade de nosso tempo, que possui nomes, como “modernidade tardia”, “modernidade reflexiva”, “modernidade radicalizada” ou “pós-modernidade” (BAUMAN, 2008, p. 160). Contexto no qual o profissionalismo também é reconfigurado, fazendo emergir novas formas de profissionalidade, caracterizadas por Ball (2005, p. 542) como “novo profissionalismo”, “reprofissionalismo”, “pós-profissionalismo” ou mesmo “profissionalismo pós-moderno”. Sua

marca é a busca de uma qualidade que passa a ser mensurada e gerenciada por meio de indicativos de desempenho que visam a garantir uma performatividade crescente, onde “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada” (BALL, 2005, p. 543). Desse modo,

O novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para “ganhar”, ser “bem-sucedido”. O esporte de competição, mais ainda que as figuras idealizadas dos dirigentes de empresa, continua a ser o grande teatro social que revela os deuses, os semideuses e os heróis modernos (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 353).

Diante disso, Dardot e Laval (2016, p. 335), apresentam que a “responsabilidade do indivíduo pela valorização de seu trabalho no mercado tornou-se um princípio absoluto”. A partir disso, compreende-se a performatividade como elemento-chave dentro dos princípios neoliberais, que molda um novo tipo de indivíduo formatado na lógica da competição e que, no âmbito educativo, inscreve-se como resposta ou alternativa presente nos discursos do Banco Mundial, OCDE e UNESCO, através de textos prescritivos que subordinam a política social às demandas de flexibilidade, empregabilidade e competitividade, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a indicadores mensuráveis (BALL, 2012).

Diante de um contexto que apresenta a perspectiva de novas profissões, em que, de acordo com Bauman (2005), os sujeitos individualizados têm a responsabilidade por seu desempenho acentuada e, ao mesmo tempo, dissociada da possibilidade de arbitrar sobre a legitimidade ou adequação dos parâmetros que o balizam, a performatividade se destaca neste cenário. É, portanto, enquanto

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (BALL, 2005, p. 543).

Associado à perspectiva do novo profissionalismo e da performatividade, o conceito de gerencialismo, de acordo com Ball (2005, p. 544), também assume centralidade, como “elemento que potencializa a criação de uma cultura empresarial competitiva”, a partir da perspectiva neoliberal que valoriza o sujeito empreendedor. Nesse sentido, as performances da excelência e qualidade fazem com que o “compromisso com a aprendizagem seja substituído pelas metas de desempenho” (BALL, 2012, p. 44).

Nesse sentido, as métricas de responsabilização moldam um tipo de docência centrada na prática e conduzida por configurações gerenciais e performativas, exemplificando um processo que Ball (2012, p. 38) caracteriza como “redefinição do profissionalismo”, orientado para os indicadores de desempenho e competitividade, a partir da “fabricação de regimes de profissionais empreendedores e competitivos”. De acordo com o referido autor, esta perspectiva tem como efeito a “mercantilização do conhecimento e a produção de padrões de comparação de profissionais pautados na excelência, que se manifesta no cumprimento de metas estabelecidas externamente” (BALL, 2012, p. 38).

Com a transferência dessa responsabilidade para os indivíduos cada vez mais convertidos em consumidores e empresários de si mesmos, propaga-se a crença de que cada um pode e deveria ser capaz não só de se capacitar, mas também de administrar sua carreira, otimizando seus próprios recursos e minimizando a necessidade de intervenção estatal (SIBILIA, 2012, p. 139).

A partir destas características, surgem os pressupostos para o desenvolvimento da sociedade da aprendizagem, conceito que, de acordo com Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), transcende a ideia de nação e pode ser caracterizado pelo princípio do cosmopolitismo, apresentado a perspectiva do sujeito aprendente.

O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínua. Na Sociedade da aprendizagem, a perspectiva da individualização se materializa através de um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 80).

É importante referir que, neste cenário onde, na perspectiva de Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 84), se objetiva “fabricar a individualidade da vida na Sociedade da aprendizagem” e se requer cada vez mais sujeitos autônomos, capazes de buscar continuamente autoaperfeiçoamento, os professores, para atuar neste contexto, são percebidos, também, como “projetistas de sua própria aprendizagem” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 83).

A sociedade da aprendizagem é caracterizada, por Barbero (2002), sob outra perspectiva teórica, como sociedade da informação, cujos pressupostos somente podem ser pensados de maneira conexa com as novas condições produzidas pela sociedade de mercado, considerando sua influência no âmbito laboral.

Frente ao profissional da sociedade industrial, dedicado à execução de tarefas fixas e fortemente repetitivas, a profissão passa agora rapidamente a estar associada à criatividade, à iniciativa, à inovação. Porém não a criatividade ou inovação em si e por si mesma, mas dentro do alcance que fixa a lógica da competência. As pessoas não são livres para fazerem o que querem, mas para que tenham a possibilidade de competir melhor³⁴ (BARBERO, 2002, p. 12, nossa tradução).

Ao analisar a perspectiva de transformação nos sentidos assumidos pelo trabalho na contemporaneidade, Barbero (2002) evidencia a emergência de um novo tipo de capitalismo, com base na flexibilização laboral, atribuindo novas características ao profissional, configurado como “trabalhador camaleão, móvel e multiforme, capaz de situar-se com rapidez nos mais diversos ambientes e campos profissionais” (BARBERO, 2012, p. 13). Neste direcionamento,

Diferentemente do trabalhador dócil e disciplinado das sociedades industriais, a contemporaneidade dá condições para a emergência de um “trabalhador flexível”, alguém capacitado para a vulnerabilidade do próprio mercado em que está inserido, ou, ainda, um sujeito maleável (polivalente), capaz de exercer múltiplas atividades ao longo de seu tempo de trabalho. A ênfase na ideia de flexibilidade não apenas produz ressonâncias nos processos de trabalho, como também se constitui como um imperativo da vida social desse capitalismo. Os sujeitos e as instituições fazem da flexibilidade um modo de organização (SILVA; SILVA, 2012, p. 5).

O sociólogo Ulrich Beck declara, em obra publicada em 1997, que, na "modernidade avançada, a produção social de riqueza é sistematicamente acompanhada pelas produções sociais de riscos" (BECK, 1997, p. 55). Na visão do autor, são gerados por um contexto onde “não há nada certo além da incerteza” (BECK, 1997, p. 55). Risco que Sennett (2005) aborda sob outro enquadramento teórico, de ser deixado para trás, fracassar, na onda do capitalismo flexível, marcado por tempos que são incapazes de produzir qualquer “orientação para uma vida em comum” (SENNETT, 2005, p. 176). As capacitações representam, neste contexto, uma possibilidade de ampliar o próprio potencial de empregabilidade dos sujeitos, apresentando uma estreita vinculação com as análises propostas nesta tese. Isto porque as configurações do “neossujeito”, conforme proposto por Dardot e Laval (2016), parecem integrar uma configuração de sociedade na qual “todos ou quase todos estão sujeitos à precarização” (BARBOSA, 2018, p. 589).

³⁴ *Frente al profesional de la sociedad industrial, dedicado a la ejecución de tareas fijas y fuertemente repetitivas, la profesión pasa ahora rápidamente a estar asociada a la creatividad, la iniciativa, la innovación. Pero no hay la creatividad o innovación en sí y por sí mismas sino dentro del alcance que fija la lógica de la competencia. A la gente no se la deja libre para que haga lo que quiera sino para que tenga la posibilidad de competir mejor* (BARBERO, 2002, p. 12).

Fato que coloca em questão, de acordo com Barbosa (2018), uma das principais nuances da agenda neoliberal da atualidade: o precariado. Enquanto tradução de uma nova classificação social, que se manifesta em forma de uma “geometria variável” (BARBOSA, 2018, p. 589), ao referenciar diferentes níveis de precarização, de acordo com os distintos graus de insegurança a que os sujeitos estão expostos, a flexibilização parece representar a palavra ordenadora do precariado, ao delimitar os modos pelos quais as relações entre sujeito e trabalho serão produzidas (BARBOSA, 2018). Desse modo, sob outra perspectiva teórica, Lorey (2016, p. 27 – tradução da autora) apresenta que “a precariedade deve ser entendida como uma categoria ordenadora que designa os efeitos políticos, sociais e jurídicos de uma condição precária generalizada³⁵”.

Em termos dos objetivos desta tese, o conceito de precarização, conforme abordado por Barbosa (2018), é importante para pensar tanto o processo de configuração do neossujeito, quanto as racionalidades que envolvem a produção de um “neodocente” para o Ensino Médio brasileiro, enquadrado em um novo ordenamento laboral, configurado pela precarização. Esta racionalidade tem contribuído para compreender a centralidade da docência, no quadro de mudanças pretendidas para a educação, em termos das políticas educacionais formuladas ao longo da segunda metade do século XX. A esse respeito, é importante referir que a

[...] insegurança laboral da maior parte do precariado contribui para a construção de subjetividades precárias, tolhidas pelo medo de serem descartadas das suas atividades remuneradas, com baixa crença em si próprias, politicamente desmobilizadas e com sérias dificuldades para se projetarem no futuro (BARBOSA, 2018, p. 590).

Desse modo, o aparato conceitual que envolve o precariado fundamenta-se, nas palavras de Lorey (2016), na insegurança e na vulnerabilidade, de modo que “a precarização como governamentalidade não significa apenas incerteza quanto ao trabalho remunerado, mas a incerteza no modo de vida³⁶” (LOREY, 2016, p. 28, tradução da autora). Neste sistema,

[...] tanto as pessoas quanto os estados são construídos segundo o modelo da empresa contemporânea, espera-se que tanto as pessoas quanto os estados busquem formas de agir que maximizem seu valor de capital no presente e aumentem seu valor futuro, através de práticas de empreendedorismo, investimento em si mesmo e da capacidade de atrair investidores. Qualquer regime em busca de outro rumo enfrenta crises fiscais, crédito rebaixado [...]

³⁵ “la precariedad, ha de entenderse como una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada” (LOREY, 2016, p. 27).

³⁶ “la precarización como gubernamentalidad no solo significa incertidumbre en el trabajo remunerado, sino precisamente incertidumbre en el modo de vida” (LOREY, 2016, p. 28)

Da mesma forma, qualquer indivíduo que se desvie para outras atividades corre o risco de empobrecimento e perda de estima e credibilidade³⁷ (BROWN, p. 22, 2017, tradução da autora).

O precariado emerge, assim, na esteira de uma sociedade de risco, marcada pela incerteza, onde a seguridade social, fornecida pelo amparo do Estado às questões sociais, é cada vez mais reduzida (BECK, 1997; BARBOSA, 2018). Nesta lógica, “as fronteiras tradicionais entre os posicionamentos sociais” (LOREY, 2016, p. 77), que separam os sujeitos expostos à precarização dos não expostos, estão se diluindo, configurando um quadro onde a precarização se torna normal, agregando novas desigualdades (LOREY, 2016). Cenário no qual a “impermanência torna-se a única constante da Modernidade líquida” (SARAIVA; VEIGANETO, 2009, p. 188).

Diante deste quadro, é importante assinalar que a precarização não configura um contexto onde os sujeitos possam ser considerados vítimas, reféns de um novo sistema produzido pelo neoliberalismo, mas, antes de mais nada, se trata de uma nova configuração social, onde interessa saber em que “lugares destes mecanismos de governo cabe encontrar fissuras e capacidades de resistência” (LOREY, 2016, p. 18). Fato que coloca mais uma vez a educação em evidência, em termos das configurações necessárias não somente para existir no contexto da precarização, mas sobretudo para combatê-la, considerando que, no tempo presente, para além de representar uma questão social, o precariado representa também uma “questão educativa”, no que se refere à “capacitação para responder a esse desafio” (LOREY, 2016, p. 585).

Tais racionalidades dominantes, em termos de políticas educacionais fundamentadas nos princípios neoliberais ou neoconservadores, parecem se impor de forma consensual e hegemônica, oferecendo fórmulas para que a escola consiga se tornar eficaz e eficiente. Uma crítica profunda aos objetivos da educação neste contexto torna-se fundamental, como contraponto diante do processo de mercantilização da educação (BALL, 2016; COLLET; TORT, 2016; LIMA, 2012).

Nesse sentido, o projeto de desenvolvimento brasileiro, permeado pelas configurações do neoliberalismo e influenciado pelos princípios mercadológicos e pela lógica empresarial,

³⁷ “both persons and states are construed on the model of the contemporary firm, both persons and states are expected to comport themselves in ways that maximize their capital value in the present and enhance their future value, and both persons and states do so through practices of entrepreneurialism, self-investment, and/or attracting investors. Any regime pursuing another course faces fiscal crises, downgraded credit, currency or bond ratings (...) Likewise, any individual who veers into other pursuits risks impoverishment and a loss of esteem and creditworthiness at the least” (BROWN, 2017, p. 22).

produz especificidades também em relação ao Ensino Médio, perspectiva analisada de forma mais acentuada na próxima seção.

2.3 O Ensino Médio e suas Interfaces com o Projeto Desenvolvimentista Brasileiro

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: ginásial, 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 nossos).

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 pósprimária, 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).

Nestes termos, 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 nossos).

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 nossos).

A sociedade brasileira, **com a arrancada espetacular do progresso que presentemente estamos vivendo, sob o signo de um desenvolvimento econômico acelerado** e quase tumultuário, está desenvolvendo uma aguda sensibilidade para os **valores que a educação pode e deve representar no nosso futuro plano social**. Tanto sob o prisma do nosso desenvolvimento econômico e tecnológico como sob o prisma de nossa progressiva integração nos ideais e moldes da vida democrática, a educação

é e será cada vez mais o grande catalizador de nossas possibilidades como povo livre, próspero e cômico de seus destinos (*Escola Secundária* n° 9, junho 1959, p. 3, grifos nossos).

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”³⁸.

Considerando o princípio desenvolvimentista, em termos de educação, a década de 1970 foi marcada pela vigência da LDB n° 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 n° 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 n° 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 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 n° 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,

³⁸ 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.

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.

Figura 1- Reviravolta na escola



Fonte: Revista Veja - Edição 2497 - 28/09/2016.

Tal problemática se manifesta nas imagens apresentadas, denotando 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 nossos).

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 docência³⁹.

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

³⁹ 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).

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, tal como traduz a manchete da reportagem apresentada na Figura 1.

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 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).

Com base nos 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. Quadro que produziu novas especificidades para a docência no Ensino Médio, que estão analisadas no próximo capítulo.

3 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 quatro seções. A primeira delas apresenta algumas perspectivas atuais sobre a docência no Ensino Médio. A segunda seção objetiva historicizar a docência na última etapa da Educação Básica a partir de sua vinculação com o projeto desenvolvimentista dimensionado para a sociedade, ao longo da segunda metade do século XX. A terceira seção caracteriza o Ensino Médio brasileiro desde uma perspectiva histórica, considerando a emergência da neodocência. A quarta e última seção apresenta o percurso de elaboração dos traços conceituais da neodocência, a partir da revisão de literatura e da revisão bibliográfica concernentes a este estudo, que propiciaram visualizar as configurações assumidas pela docência no Ensino Médio na atualidade, tendo como fundamento a racionalidade neoliberal e as especificidades do “neossujeito”. 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 por em prática no decorrer do período que marca o recorte temporal da pesquisa.

3.1 Ensinar na atualidade: Fundamentos de uma Neodocência para o Ensino Médio

Para caracterizar os modos de ensinar no Ensino Médio na atualidade, é importante fazer referência à obra “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, produzida por Barbara Bruns e Javier Luque, no ano de 2014, que integra uma coletânea composta por diversos outros títulos, objetivando divulgar as informações concernentes a aspectos considerados centrais, pelo Banco Mundial, para o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe (SILVA, 2016).

Ao analisar o referido documento, Silva (2016) apresenta que o desempenho dos professores da Educação Básica na América Latina e no Caribe é considerado a partir do viés economicista. Em sua abordagem, os termos utilizados estão vinculados aos contornos do neoliberalismo, considerando que “submetem a educação à lógica do campo econômico ao utilizar ao longo do texto termos como competitividade, resultados, recrutamento, gerenciamento, *status*, dentre outros” (SILVA, 2016, p. 732), tal como expressa o excerto a seguir.

Embora a importância do bom ensino seja intuitivamente óbvia, somente na última década as **pesquisas sobre educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor**. Em um mundo em que as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas **competências** do estudante — para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida — as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca. **Os governos do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores sob um escrutínio cada vez maior**. A região da América Latina e do Caribe não é exceção a essas tendências; de fato, em algumas áreas-chave da política docente, a região está na vanguarda da experiência global de reforma (BRUNS; LUQUE, 2014, p.1, grifo nosso).

Assim, ao problematizar a docência no Ensino Médio sob a perspectiva economicista e utilitarista, é importante considerar os estudos de Silva (2016), ao revelarem que o professor é responsabilizado pelo desempenho dos estudantes e, ao mesmo tempo, se “desconsideram fatores outros relacionados aos problemas que afligem ao campo da educação e que, portanto, interferem no trabalho docente” (SILVA, 2016, p. 733). Ao determinar a ênfase no papel do professor enquanto elemento-chave para a qualidade da educação, explicita-se, ainda, a

vinculação de maior aprendizagem com os ganhos econômicos, fazendo com que expressões como desempenho e eficiência tornem-se parte de um novo discurso pedagógico forjado para direcionar o trabalho dos docentes, diante das necessidades impostas pela economia do conhecimento (SILVA, 2016; LIMA, 2012).

Nesse direcionamento, torna-se importante referir que, sob tais condições, a configuração de novos “dispositivos de aprendizagem” garante a formação de um capital humano, alicerçado no princípio de educação permanente, que passa a ser considerada essencial para o desenvolvimento econômico, no horizonte da competitividade e do empreendedorismo (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013). Deste modo, os sujeitos passam a assumir a responsabilidade por sua capacitação, em um processo permanente de busca por desenvolvimento profissional, tornando-se o que Simons e Masschelein (2013) definem como “empresários de si mesmos”. Objetivamente, esta perspectiva opera não somente garantindo a formação do capital humano necessário para fomentar a economia do conhecimento, mas garantindo o potencial de empregabilidade, em um processo que conduz ao que os autores caracterizam como “capitalização da própria vida”. Nesta dimensão, estamos vivendo em uma sociedade da aprendizagem, que apresenta um deslocamento em relação ao conhecimento escolar, ao determinar uma “ênfase nas formas de ser, de se conduzir e de se comportar em detrimento dos conhecimentos escolares (LOCKMANN, 2014, p. 288). Transformação marcada, seguindo as teorizações de Pérez Gómez (2017, p. 30), pelo “acesso instantâneo, fácil e gratuito dos aprendizes contemporâneos a todo tipo de informação e conhecimento”, que “está movimentando o mundo da educação, modificando o papel dos professores e questionando a estrutura e o sentido da escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2017, p. 30).

Partindo do tensionamento de importantes caracterizações e perspectivas da docência no Ensino Médio na atualidade, a próxima seção aborda a docência como construção histórica, produto de diferentes espaços e tempos, pressuposto para a compreensão das principais configurações referentes à emergência de uma “neodocência” para esta etapa da escolarização.

3.2 Historicizando as configurações da docência no Ensino Médio

Embora a questão da eficiência seja central nas discussões a respeito da docência, em termos dos objetivos propostos nesta tese 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, grifo nosso).

Nesta perspectiva, ampliando as questões semânticas a respeito da docência, para além das dicotomias entre os vocábulos professor/docente⁴⁰, 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, podendo ser compreendidas a partir do que Dominique Julia (2001) caracteriza como cultura escolar⁴¹, definida, em cada período, de acordo com a função atribuída à escola. Nesta dimensão, considerando a escola como *locus* 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,

⁴⁰ 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).

⁴¹ Uma das definições remete-se ao conjunto de normas pelas quais são estabelecidos os conhecimentos e atitudes a serem ensinados pela escola, assim como as práticas desenvolvidas objetivando tornar possível a transmissão e a incorporação dos saberes (JULIA, 2001).

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 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 nossos).

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 elucidada 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, grifo nosso).

O governo de Kubitschek, eleito para o período 1956-1961, teve sua proposta de desenvolvimento do país centrada no Programa de metas, conforme apresentado no primeiro capítulo. Tal fato 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 – CADES⁴², 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 (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*⁴³, 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)⁴⁴, a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e

⁴² 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).

⁴³ 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).

⁴⁴ 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

Elementar (Cileme)⁴⁵ e a Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário (Cades)⁴⁶”.

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).

É importante destacar que deste contexto, especialmente relacionado à atuação da CADES, os impressos pedagógicos que representam o primeiro conjunto de dados empíricos analisados tomam forma, sendo eles a *Revista Ensino Secundário* e os manuais de ensino *Manual do professor secundário* e *Escola Secundária Moderna*, cujo detalhamento encontra-se neste capítulo, na seção de apresentação do material investigativo da pesquisa.

Nestes termos, os materiais 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 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-

em uso nas escolas; a elaboração e distribuição de guias de ensino, livros-texto e manuais para o professorado da rede pública de ensino, além de material didático para uso do aluno (XAVIER, 2008).

⁴⁵ 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).

⁴⁶ 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).

americana ao Ensino Elementar (PABAE) ⁴⁷(PAIVA; PAIXÃO, 2002). 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 época⁴⁸ (PAIVA; PAIXÃO, 2002; 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).

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 (1953), 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 a 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).

⁴⁷ Em termos educacionais, a ampliação dos níveis de abrangência dos acordos 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).

⁴⁸ 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 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 Azzi⁴⁹, 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”⁵⁰ (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 486).

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 ser 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).

⁴⁹ 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).

⁵⁰ 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).

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 auto-governo intelectual (SKINNER, 1972). Nestes termos, a proposta da Instrução Programada produziu impactos significativos sobre a docência, ao configurar um método educacional que considerava a importância da auto-instrução 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” (CANDAUI, 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 Humano⁵¹.

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

⁵¹ 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.

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 grau⁵², 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 conseqüência, 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 estabelecimento de diversas medidas que objetivavam o treinamento de trabalhadores para os diversos setores econômicos”⁵³ (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 nossos).

Em forma de síntese, diversos projetos envolvendo o ensino programado individualizado e a análise comportamental foram desenvolvidos no CENAFOR, especialmente

⁵² A profissionalização compulsória do ensino de 2º Grau foi abolida em 1982 (MOHELECKE, 2012).

⁵³ 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).

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 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 [*sic*] 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

⁵⁴ Através do Decreto nº 70.067, de 26 de Janeiro de 1972, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN - com o objetivo principal de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil. Absorveu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEN, aprovado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Programa que integra o I Plano Setorial de Educação (BRASIL/MEC, 1971) elaborado em conformidade com essa orientação. Compunha-se de um conjunto de 33 projetos, entre eles, a Carta Escolar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e o Programa Intensivo de Mão-de-obra [*sic*]. Para facilitar a gestão descentralizada, como previa a APO, foram criados distritos geoeducacionais e órgãos especiais de gerência – a exemplo do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM) e do Programa de Desenvolvimento do Ensino (PREMEN) (FONSECA, 2009, p. 159).

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 nossos). 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, cujos pressupostos emanados do Consenso de Washington demarcaram também as bases das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e para a docência desta etapa da escolarização (GIORGI; ALMEIDA, 2014). 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 nossos).

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 2.208/97⁵⁵, 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 neoliberal⁵⁶” (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 vida⁵⁷” (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 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

⁵⁵ “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)

⁵⁶ “[...] 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).

⁵⁷ “[...] 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)

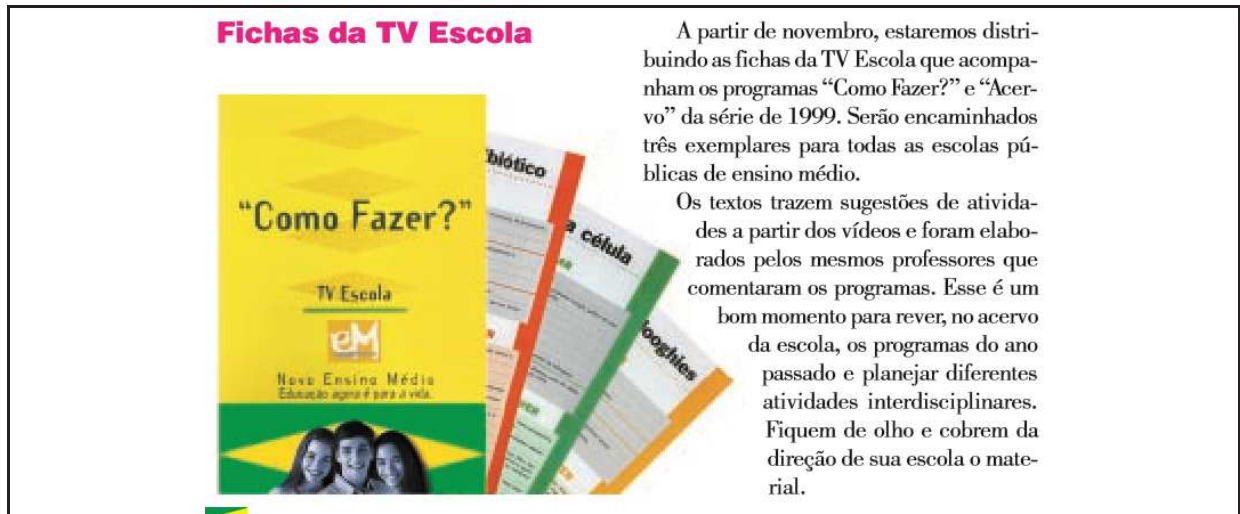
pretendidas em termos da nova identidade e perspectiva curricular do Ensino Médio, na direção de nortear o trabalho docente, favorecendo a implementação das reformas propostas.

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 idéia 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 nossos).

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.

Figura 2 - Fichas da TV Escola



Fonte: Boletim Novo Ensino Médio, v. 6, 2000, p. 6.

Tendo presente a história da profissão docente brevemente apresentada até aqui, a próxima seção aborda, de forma mais específica, as principais características da docência a partir das especificidades do Ensino Médio.

3.3 A neodocência nas tramas do Ensino Médio

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 Durlí (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 Durlí (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, consequentemente, 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).

Considerando também que as políticas educacionais brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da Educação Básica, traduzindo uma nova realidade para a escola média, é importante problematizar alguns indicadores educacionais que envolvem a docência no Ensino Médio (COSTA, 2013).

Com 8,3 milhões de matrículas no ensino médio, o número de professores em 2010 alcança a marca de 477.273. Com base nos dados que apontam o predomínio no ensino médio regular da formação não profissionalizante e na resolução da Câmara de Educação Básica de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trata-se de professores, em sua maioria, de 12 disciplinas: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2007, Língua Portuguesa apresentava o maior número de professores, 78.628, seguido pelos 67.447 de Matemática (COSTA, 2013, p. 183).

Em termos estatísticos, as notas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, referentes ao Censo Escolar da Educação Básica, divulgado em janeiro de 2019, referente ao ano de 2018, apresentam que o Ensino Médio conta com aproximadamente 7,7 milhões de matrículas, tendo sofrido uma redução de 7,1% nos últimos 5 anos. Contudo, o número de docentes que atuam nesta etapa da escolarização, que vinha em declínio desde 2015, aumentou 0,7% em relação a 2017, somando 513.403 mil professores atuando nesta etapa da Educação Básica.

Tabela 1 - Docentes atuando no Ensino Médio – Brasil 2012 a 2018

ANO	NÚMERO DE DOCENTES
2012	495.975
2013	507.617
2014	522.426
2015	522.826
2016	519.883
2017	509.814
2018	513.403

Fonte: MEC/INEP (2018).

Além dos indicativos de ampliação do quadro docente do Ensino Médio brasileiro na última década, demonstrados através dos dados divulgados no relatório do INEP, referente ao ano de 2018, é importante destacar, também que, dos docentes que atuam no Ensino Médio, 93,9% têm nível superior completo.

Já com relação à adequação da formação docente com a disciplina em que o professor atua, o pior resultado ocorre com a disciplina Sociologia, onde somente 28,4% são ministradas por professores com a formação mais adequada. Por outro lado, os melhores resultados em termos de adequação entre formação e disciplina de atuação são observados nas disciplinas de Biologia, Língua Portuguesa, Educação física, Matemática, Geografia e História, com percentuais acima de 70% (INEP, 2018).

Considerando os indicativos acima, as problemáticas em torno da docência assumem grande importância em um cenário que, de acordo com Costa (2013, p. 204), expressa a “ausência de políticas educacionais capazes de garantir qualidade ao Ensino Médio e aos que nele trabalham”. Assim,

[...] os desafios de universalizar o ensino médio com qualidade social requerem atenção especial sobre o professor e seu trabalho. O retrato da escola média apresentado está articulado com o trabalho docente. Interessa, portanto, conhecer quem são os professores do ensino médio no Brasil e em que condições realizam seu trabalho (COSTA, 2013, p. 194).

Tal configuração fundamenta o questionamento apresentado por Costa (2013, p. 204), em suas investigações sobre a docência: “o que os dados mostram sobre os professores do Ensino Médio no Brasil e as condições de realização de seu trabalho?”. Revela, também, a importância de problematizar as concepções de docência que dimensionaram o trabalho do professor, especialmente a partir da segunda metade do século XX.

Neste sentido, o trabalho de Bernardete Gatti (2009), ao coordenar a organização da publicação “Professores do Brasil: impasses e desafios”, sob orientação da UNESCO, no ano de 2009, retrata um panorama da docência que revela, de maneira ampla, características inerentes à profissão, abordando desde perspectivas de salário, formação e condições de trabalho. Tal detalhamento, embora caracterize um marco na pesquisa educacional, pelo volume e profundidade de dados que apresenta, não envolve um aprofundamento mais crítico sobre as políticas de expansão da Educação Básica nas últimas décadas, e sua vinculação com a precarização do trabalho docente.

Os estudos de Romanowski (2007) apontam que, a partir da década de 1990, a reestruturação da sociedade, a globalização da economia, a expansão acelerada de novas tecnologias, o enfraquecimento do estado de bem-estar social, as incertezas econômicas e a instabilidade dos empregos conduziram a uma reestruturação da profissionalização do professor, expressa nas políticas educacionais manifestadas, sobretudo, na última década. Além da exigência de maior titulação para o exercício da docência, diversas normativas e documentos também preceituam a necessidade da formação continuada.

A ampliação do número de professores atuando na Educação básica no Brasil impulsionou o desenvolvimento de políticas educacionais relativas à formação de professores, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e com as instituições de ensino superior (IES). Seu principal objetivo é garantir que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GATTI, 2010).

Além disso, 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).

A esse respeito, é importante destacar, ainda, que a formação de professores, de acordo com os objetivos desta tese, embora não represente seu foco de análise, compõe uma dimensão importante da docência e, concomitantemente, faz parte de 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 gestionar-se e fazer-se produtivo e competitivo nos diversos cenários sociais⁵⁸ (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 169, nossa tradução).

⁵⁸ “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).

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 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 “circunscreve 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.

Considerando essas perspectivas, esta seção procurou apresentar as principais características da docência na atualidade, desde suas vinculações com o Ensino Médio, em um contexto neoliberal que configura traços performativos e princípios economicistas de competitividade e desempenho. A próxima seção apresenta importantes traços conceituais para analisar produção da neodocência na última etapa da Educação Básica, delineadas a partir da revisão teórica e da revisão de literatura produzidas para este estudo, na esteira de uma sociedade voltada para a economia que tem, conforme Lima (2012), o conhecimento como vetor de desenvolvimento e lucratividade.

3.4 Traços conceituais da neodocência nas pesquisas

A revisão de literatura que fundamenta a escrita desta tese assinala, também, a emergência do objeto investigativo de que trata a pesquisa – a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro. Tarefa que envolveu um processo de pesquisa em diferentes bases de dados, no intuito de caracterizar de forma mais aprofundada, e ao mesmo tempo abrangente, as produções desenvolvidas nos últimos anos a respeito da docência, em sua vinculação com o Ensino Médio. Para isso, tal processo foi organizado em cinco etapas, cuja primeira envolveu uma pesquisa nos principais periódicos nacionais a respeito do tema. A segunda examinou as dissertações e teses vinculadas ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; e a terceira, as vinculadas à plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A quarta etapa envolveu a busca por artigos que constam na base de dados da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO; e na quinta e última etapa, foram investigadas as teses e dissertações do repositório digital da biblioteca da Unisinos, referente

ao PPG em Educação. Apesar de demandar tempo e muito empenho, o investimento em torno da revisão de literatura foi essencial, tanto para alicerçar o objeto de investigação, ao mapear os distintos enfoques das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tema, quanto para estabelecer alguns pontos de ancoragem para a pesquisa, considerando os trabalhos já produzidos na área, conforme especificado na tabela a seguir.

Tabela 2 - Relação das produções referentes aos descritores “Ensino Médio” e “docência”: 2012-2018.

MATERIAL	F	Período analisado
PERIÓDICOS		
Currículo sem Fronteiras	2	2012-2018
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	3	2012-2018
Revista Educação Unisinos	2	2012-2018
Educação e Realidade (UFRGS)	1	2012-2018
IBICT		
Dissertações	4	2012-2018
Teses	3	2012-2018
PLATAFORMA CAPES		
Dissertações	7	2012-2018
Teses	4	2012-2018
SCIELO		
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2	2012 -2018
Revista Electrónica de Investigación Educativa	2	2012 -2018
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1	2012 -2018
Revista Mexicana de Investigación Educativa	1	2012 -2018
Trabalho, Educação e Saúde	1	2012 -2018
Cadernos CEDES	2	2012 -2018
Revista Brasileira de Educação	1	2012 -2018
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	1	2012 -2018
Revista Electrónica de Investigación Educativa	1	2012 -2018
REPOSITÓRIO DIGITAL BIBLIOTECA UNISINOS		
Dissertação	1	2012-2018
Tese	1	2012-2018

Fonte: pesquisa da autora.

Assim, o início do processo de organização da revisão de literatura foi marcado pela busca referente aos descritores “docência” e “Ensino Médio”, nos principais periódicos do campo da educação brasileira, no período de 2012 a 2016, e ampliado posteriormente para 2018, marcando o início do mapeamento do tema de pesquisa e configurando um primeiro contato com as produções acadêmicas referentes ao campo investigativo que envolve esta tese. Tal processo englobou os seguintes periódicos: Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação Unisinos. A partir da pesquisa

inicial, que apresentou 87 resultados, foi organizada uma nova seleção, com base na leitura dos textos, de acordo com a aproximação com o objeto de investigação.

Desta nova seleção de textos, emergiram aspectos importantes para pensar a docência no Ensino Médio na atualidade, assinalando que as reestruturações propostas para a escolarização contemporânea produziram um quadro de transformações expressivas, especialmente para o currículo, que marcam novas perspectivas para o trabalho docente, em termos da configuração de novas exigências profissionais. Tais exigências estão vinculadas ao “endereço para a performatividade, com enfoque na eficiência, eficácia e produtividade, onde o gerencialismo neoliberal produz uma imagem negativa dos professores” (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 369).

A partir destes aportes, destacam-se as pesquisas de Oliveira (2010) e Costa (2013), ao fornecerem importantes pressupostos para analisar a docência no Ensino Médio, problematizando as influências do processo de universalização da última etapa da Educação Básica em relação ao trabalho docente. Especialmente no que se refere à qualidade da educação, Costa (2013, p. 196) afirma que “universalizar o Ensino Médio com qualidade social passa pela formação do professor”.

Ampliando o campo de análise, os estudos de Ivo e Hypolito (2015) apresentam a docência vinculada ao Ensino Médio a partir dos efeitos que as políticas gerenciais de avaliação produzem, traduzindo importantes ancoragens de análise para a pesquisa, considerando que a ênfase nos resultados configura mecanismos de controle. Assim, para os autores, a performatividade, caracterizada pela produtividade e eficiência, provoca maior cobrança sobre o trabalho docente, onde “a necessidade de melhorar os índices, como resposta à qualidade do ensino, demonstra a capacidade que as tecnologias da reforma, a performatividade e o gerencialismo possuem para remodelar a visão de educação dos docentes” (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 375).

Neste mesmo direcionamento, Silva (2015) aprofunda a perspectiva da docência sob o princípio da inovação, cujas subjetividades assinalam a

[...] 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).

Já as buscas no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, utilizando os descritores “docência”, “Ensino Médio”, apresentaram 131 resultados no período entre 2012 – 2018, dos quais 79 são dissertações e 52 são teses. Os materiais foram analisados e passaram por um processo criterioso de leitura e seleção dos textos, conforme grau de aproximação com os objetivos da tese. É importante mencionar que, com os descritores “docência” e “ensino secundário”, não foram encontradas produções.

Em relação ao total de resultados obtidos, as pesquisas, em sua maioria, abordam a docência a partir de um campo disciplinar específico do Ensino Médio, ou se referem a aspectos referentes à educação profissional, o que se distancia bastante do foco da investigação que produziu esta tese. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Santos (2015), Castro (2012) e Paglia (2014), ao apresentarem, de forma detalhada, características da profissão docente na atualidade, imersa em um contexto educacional marcado por transformações que “apontam para a necessidade de reconfiguração identitária profissional docente na direção de superação da docência restrita ao domínio do conhecimento disciplinar” (SANTOS, 2015, p. 8).

Já a pesquisa de Santos (2013), em sua abordagem histórica, traduz um conceito importante a respeito da docência, que é a percepção de que ela não pode ser analisada de forma linear nem unidimensional, como a tendência da historiografia educacional tradicionalmente a apresenta, considerando as múltiplas facetas que a configuram. Paralela a este posicionamento, a pesquisa de Freitas (2013) destaca alguns dos pressupostos fundamentais para pensar a docência na contemporaneidade, a partir de elementos do contexto neoliberal. O professor é percebido como “sujeito capaz de produzir seu próprio agenciamento na perspectiva de uma vida em constante inovação” (FREITAS, 2013, p. 107), posicionamento no qual o processo de controlar condutas assume centralidade em relação à aprendizagem. Deste modo, a pesquisadora apresenta que os processos de escolarização contemporâneos são marcados por uma ressignificação da docência, ao assinalar o “deslocamento do papel docente de ensinar para gerenciar sujeitos” (FREITAS, 2013, p. 12). Assim, são tecidas importantes caracterizações que determinam, em grande medida, as caracterizações da “neodocência”, ao posicionar o “professor como aprendiz permanente, um sujeito flexível, sensível, disponível e comprometido com o desejo de aprender constantemente” (FREITAS, 2013, p. 12).

No banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 1.833 resultados para os descritores "Ensino Médio" e "docência", entre 2012 e 2018. Destas, 1.297 são dissertações, e 536 teses, elaboradas em programas de pós-graduação em Educação, utilizando como filtros a grande área do conhecimento “Ciências Humanas” e área do conhecimento “Educação”. A

partir da análise dos resultados apresentados, foi possível perceber que o tema “docência” esteve presente de maneira significativa na pauta investigativa dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, nos últimos anos, cujas temáticas concernentes à pesquisa realizada se concentra em torno de quatro eixos principais: carreira docente, avaliações em larga escala, políticas educacionais, currículo e processos formativos da docência. Temáticas que analisam a docência a partir de disciplinas específicas do Ensino Médio; das licenciaturas que envolvem a docência no Ensino Médio, problematizando processos pedagógicos como o estágio supervisionado, o PIBID e o PARFOR; de pesquisas sobre a docência vinculada ao Ensino Médio técnico ou profissionalizante, e abordagens investigativas que tratam da docência na perspectiva dos índices de evasão e repetência na última etapa da Educação Básica.

Assim, as produções analisadas para compor a revisão de literatura evidenciam uma ênfase no trabalho docente circunscrito à prática, desenvolvida em disciplinas específicas, cuja análise crítica se aproxima das problematizações de Popkewitz (2015). O autor destaca que a prevalência da prática nas investigações sobre o trabalho do professor constitui uma forma de representação fundamentada na concepção de uma docência arquetípica, com base em um modelo de “professor cosmopolita ideal” (POPKEWITZ, 2015, p. 431). Desde uma perspectiva salvacionista, a configuração de um modelo de professor ideal também envolve a acentuação de um processo de responsabilização docente pelas questões educacionais (POPKEWITZ, 2015).

As análises, contudo, também revelaram algumas aproximações com o objeto de investigação, a partir de pesquisas que evidenciaram pressupostos sobre a carreira docente, estudos sobre processos de avaliação em larga escala e sua vinculação com a docência, a exemplo do ENEM, estudos sobre percursos e processos formativos da docência, currículo e, também, políticas voltadas para o Ensino Médio e seu impacto sobre a docência, desenvolvidas por estados, municípios e escolas, como o Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Politécnico.

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Richter (2015), a respeito dos impactos das políticas de avaliação em larga escala sobre o trabalho docente apresenta um aspecto importante no que se refere à caracterização do objeto de investigação. Isto porque “as políticas de avaliação em larga escala incitam mudanças na organização do trabalho pedagógico e no papel do professor no processo educativo” (RICHTER, 2015, p. 25). De acordo com a autora, a emergência do Estado avaliador e gerencial, sob a lógica neoliberal, tem potencializado o processo de mercantilização da educação, manifestado por meio da meritocracia e da competitividade, em um processo que minimiza as ações do Estado, enquanto promotor de

melhorias educacionais, depositando no professor a responsabilização pela qualidade do ensino. Tal panorama tem contribuído para a precarização do trabalho docente, considerando que as políticas de avaliação em larga escala não foram acompanhadas por processos de melhoria nas condições estruturais que alicerçam o trabalho do professor, em um contexto onde a flexibilização, as metas de desempenho e a performance são recorrentes (RICHTER, 2015).

Direcionamento que orienta a investigação desenvolvida por Carneiro (2013), e também por Bregenski (2016), a respeito das políticas de avaliação educacional, consideram que o ENEM representa uma estratégia dimensionada pela emergência do Estado Avaliador, constituindo tanto uma forma de regulação da docência, quanto representando uma das faces do processo de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais. Está manifestada na busca por resultados a serem obtidos em um contexto de valorização da excelência, performatividade e eficiência, que acaba por responsabilizar o professor.

A perspectiva da responsabilização dos docentes revela-se, também, nas investigações de Soares (2016), ao estabelecer uma relação entre desempenho dos estudantes em testes estandardizados com a atuação e formação dos professores, manifestada nos discursos que constam nos periódicos educacionais referentes às políticas educacionais. Complementarmente, a investigação de Ferreira (2015) problematiza a espetacularização da carreira docente, manifestada no prêmio Professores do Brasil, aprofundando a perspectiva da docência na atualidade, focada na ampliação das relações entre educação e mercado. Opera

[...] por meio da tríade experiência pedagógica-premiação-espetacularização a fim de engendrar um modo de ser professor que denomino de subjetividade docente superlativa. A elaboração desse constructo subjetivo tende a produzir certos efeitos de verdade sobre a docência: a necessidade de estabelecer parcerias como negócios; atribuir tessituras competitivas às ações docentes como importante recurso pedagógico; incitar os professores a desafiarem-se, permanentemente, para ir além do que se é; visibilizar, intensamente, as atividades realizadas. [...] tais investimentos na carreira possibilitam novas experiências pedagógicas ao passo que restringem o fazer docente aos princípios do mercado econômico em que a espetacularização tem sido uma das principais estratégias (FERREIRA, 2015, p. 12).

Ainda em relação ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “ensino secundário” e “concepções de docência”, aparecem 206 resultados, sendo 135 dissertações e 71 teses. Da análise das produções apresentadas, dois trabalhos se destacam, considerando a perspectiva histórica que o objeto de investigação traduz. Ao analisar os deslocamentos em relação às concepções de docência, guardam semelhanças com o objeto de

investigação e com o material de pesquisa, servindo como ponto de ancoragem e de partida para os estudos em questão.

Assim, os estudos de Ando (2015, p. 15) apresentam um panorama a respeito das “concepções educacionais e práticas profissionais de Lauro de Oliveira Lima entre as décadas de 1950 e 1980”, especialmente no ensino secundário, enquanto membro da CADES/MEC. Neste mesmo direcionamento, considerando o papel que a CADES desempenhou na estruturação do ensino secundário no país, em relação à docência, os estudos de Rosa (2014) abordam como as ideias de renovação pedagógica difundidas na época circularam nos periódicos educacionais, influenciando a prática docente.

A partir da crescente ênfase no processo de internacionalização das pesquisas nos programas de pós-graduação, a quarta parte da elaboração da revisão de literatura envolveu uma investigação desenvolvida na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* - Scielo, que reúne importantes periódicos científicos nacionais e internacionais. Tarefa que apresentou um total de 487 resultados, a partir das palavras-chave “docência”, “Ensino Médio” ou “ensino secundário”, relacionados ao campo da educação, no período compreendido entre 2012 e o segundo semestre de 2018, dentro da área temática das Ciências Humanas. Em uma primeira análise, o total de artigos encontrados apresentou diferentes perspectivas em relação à docência, envolvendo campos distintos, assim como nos demais estudos investigativos que compõem esta revisão de literatura. Assim, foram selecionados 13 textos com maior aproximação em relação ao objeto de investigação e aos objetivos da tese.

Partindo dos estudos de Cericato (2016) que, fundados em revisões bibliográficas, problematizam a docência como profissão e ao mesmo tempo analisam alguns dos atuais desafios enfrentados pelos professores no cenário educacional brasileiro, a revisão detalhada dos artigos selecionados na plataforma SCIELO permitiu perceber que algumas abordagens se destacam pelas aproximações com o objeto de estudos em questão.

Cunha (2014) e Magalhães e Azevedo (2015), em estudos sobre formação docente, revelam que as perspectivas a respeito deste tema têm sido recorrentes e desenvolvidas em diversos níveis. Porém,

[...] tem sido enfática a compreensão de que a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige. Esse sentimento se acirrou na dita sociedade do conhecimento, quando a celeridade da sua produção e das formas de sua distribuição aumentou significativamente. Ao mesmo tempo a flexibilização do emprego, relacionada à volatilidade do

mercado, criou a sensação de incompletude permanente e o imperativo da constante formação (CUNHA 2014, p.793).

A partir disso, o artigo de Magalhães e Azevedo (2015) apresenta uma análise da formação continuada de professores, tendo como base as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), referente à Lei nº 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014. “Verifica-se o discurso de que a responsabilidade das lacunas no sistema de ensino é dos docentes, pela ausência de uma formação adequada” (MAGALHÃES, AZEVEDO, 2015, p. 31). Analogia que é problematizada por Gatti (2008, p. 58), ao postular que

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas.

Em outro cenário investigativo, Silva (2014, p. 945) traduz o conceito de “pedagogia das proteções” como um dos traços engendrados nos “modos contemporâneos de constituição da docência no Ensino Médio no Brasil” (p. 945), em aproximação com o material selecionado na plataforma da Unisinos, descrito na última etapa de elaboração da revisão de literatura, que envolveu a pesquisa nas teses e dissertações do repositório digital da biblioteca da Unisinos, referente à Escola de Humanidades, com os descritores “docência” e “Ensino Médio”, entre 2012 a 2018.

Os resultados apontaram para 19 estudos, dos quais se destacam dois trabalhos, nos termos dos objetivos desta tese: a pesquisa de doutorado de Cristiane Fensterseifer Brodbeck, defendida em 2015, intitulada “Docência em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção”; e a dissertação de Antonia Regina Gomes Neves, defendida em 2016, “Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas”, por traduzirem importantes conceitos para pensar a docência na contemporaneidade.

Embora vinculadas a um campo específico do saber, as perguntas de pesquisa elaboradas por Brodbeck (2015), a respeito da constituição da docência, dão um novo enfoque ao princípio da inovação, traduzido como tecnologia pedagógica, a partir da governamentalidade neoliberal contemporânea, que produz o contexto de emergência do que a autora caracteriza como uma “pedagogia da redenção” (BRODBECK, 2015, p. 16), atribuindo ao professor um potencial salvacionista em relação à educação.

Os princípios da racionalidade neoliberal são analisados por Neves (2016) a partir da ideia de performatividade, quem têm, na competição e no ranqueamento, estratégias centrais de produção do imperativo de qualidade, produzindo efeitos na formação dos sujeitos, por meio do que a pesquisadora traduz como “pedagoga 5 estrelas” (NEVES, 2016, p. 125).

É importante destacar que as pesquisas de Brodbeck (2015) e Neves (2016) estão vinculadas às discussões desenvolvidas no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças-GIPEDI, da UNISINOS, coordenado pela professora Elí Terezinha Henn Fabris, com a colaboração da professora Maria Claudia Dall’Igna e do professor Roberto Rafael Dias da Silva, cujas produções incorporam, em grande medida, o referencial teórico desta tese. A partir dos estudos realizados com a revisão de literatura, dois movimentos tornam-se mais nitidamente perceptíveis. O primeiro deles refere-se ao acentuado número de pesquisas que tratam da docência, em seus mais diversos aspectos, com destaque para a questão da formação de professores, que se distancia do foco da investigação. O segundo retrata o número reduzido de pesquisas no campo da história da educação, ou mesmo da genealogia ou arqueologia das relações entre Ensino Médio e docência. Tais fatos reforçam a importância da temática da investigação.

Em termos de contribuição para a pesquisa, o mapa produzido a partir da revisão de literatura apresenta alguns destaques importantes, ao caracterizar a docência e o Ensino Médio na atualidade, mobilizando um engendramento de diversos conceitos, conforme demonstra o esquema a seguir, manifestando, também, uma vinculação com o contexto neoliberal, no qual a docência se configura como performativa e atrelada aos ditames da avaliação em larga escala.

Figura 3 - Mapa analítico da docência no Ensino Médio



Fonte: Pesquisa da autora.

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). Relidade 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, substituíbilidade, 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 (2008a), 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).

Com base no exposto até aqui, a revisão de literatura parece apresentar os principais traços conceituais que caracterizam a “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro no século XXI, cujas bases foram estabelecidas a partir do ideal de desenvolvimento econômico e modernização do país, dimensionados na segunda metade do século XX, conforme sinalizaram as leituras históricas produzidas no primeiro capítulo.

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 duas especificidades que parecem centrais e determinantes para catalizar as demais perspectivas: a **eficiência pedagógica** manifestada na cobrança por resultados, manifestados nas performances produzidas pelas avaliações em larga escala, atreladas ao processo de inovação educacional a que os docentes e a escola estão permanentemente submetidos, e a ênfase na **renovação** do ensino por meio da produção de uma nova docência, para garantir resultados de excelência. Princípios que se tornaram evidentes, também, ao analisar o material empírico que integra o corpo investigativo da pesquisa, conforme apresentado de maneira mais detalhada no capítulo a seguir.

4 DOCÊNCIA E IMPRESSOS PEDAGÓGICOS: UM PERCURSO INVESTIGATIVO

Considerando as interfaces entre o neoliberalismo e a educação, em termos de influência do Estado no direcionamento de políticas educacionais voltadas para a docência, orientadas pelos pressupostos economicistas que fundamentaram o projeto de desenvolvimento brasileiro dimensionado na segunda metade do século XX, este capítulo apresenta o percurso investigativo que pautou a analítica estruturante da tese. Partiu da problemática de pesquisa que envolveu a docência no Ensino Médio nos impressos pedagógicos, originando o conceito central da pesquisa: a “neodocência”.

Partindo do pressuposto de que os documentos são “transformados em fontes pelo olhar do pesquisador” (PINSKY; LUCA, 2009, p. 7), este capítulo apresenta as escolhas metodológicas delineadas para responder às questões investigativas propostas pela tese, através da análise das fontes históricas representadas pelos impressos pedagógicos produzidos para os docentes do Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX. Deste modo, a materialidade e o contexto no qual os impressos pedagógicos reunidos nesta pesquisa foram produzidos são partes essenciais para a compreensão da dimensão que assumiram na produção do “neodocente”.

Neste sentido, torna-se importante destacar as contribuições de Certeau (1982, p. 16), ao afirmar que “o real que se inscreve no discurso historiográfico provém das determinações de um lugar” (CERTEAU, 1982, p. 16). Deste modo, para potencializar a análise do material investigativo, na visão do autor, o pesquisador precisa “trabalha nas margens” (CERTEAU, 1982, p. 80), considerando que atua em um campo fronteiro entre a história do documento e a intencionalidade investigativa contida no problema de pesquisa, que direciona o olhar do pesquisador. A tarefa investigativa, portanto, “circula em torno das racionalizações” (CERTEAU, 1982, p. 80) produzidas a partir das fontes históricas, contrastadas com o referencial teórico selecionado.

Ainda em relação à escolha metodológica, é importante destacar que o trabalho com os impressos pedagógicos envolve

Um tipo de utilização da imprensa periódica que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam, mas antes prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente (LUCA, 2005, p. 141).

Com base no exposto até aqui, as escolhas teórico-metodológicas que estruturaram a escrita da tese não poderiam deixar de considerar, também, os efeitos que a racionalidade neoliberal produz no campo educacional e, de forma mais específica, na docência. Dessa forma, dissonante do que apresenta a perspectiva de pesquisa inaugurada pela ciência moderna, ao fixar padrões de metodologia e limitar as fontes de pesquisa e possibilidades metodológicas na busca por uma verdade única, a Contemporaneidade apresenta como possibilidade de investigação uma multiplicidade de percursos, fontes de pesquisa, interpretações e matizes metodológicas que não se limitam a buscar a origem dos fatos, mas instigam o pesquisador a buscar possibilidades interpretativas. Para tanto, considera que

[...] nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. (...) Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram “os outros” e mudamos nós (PARAISO, 2014, p. 25).

Fazer pesquisa em educação traduz um processo de busca e de desvelamento das tramas e relações históricas que marcam o objeto de pesquisa, analisando as relações de poder envolvidas na fabricação da perspectiva assumida pela docência ao longo da segunda metade do século XX. Para isso, Paraíso (2014, p. 35) demonstra a necessidade de “articular saberes e brincar metodologias”, que permitam coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto de pesquisa.

Assim, a escolha do tema que baliza a estruturação da tese – **Ensino Médio e docência** – surgiu a partir das inquietações da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação, a respeito das concepções de conhecimento produzidas pelas políticas educacionais. Tais políticas provocaram importantes reestruturações no Ensino Médio, especialmente na última década, configurando um cenário que evoca um tipo específico de docência para implementar as mudanças pretendidas, que pode ser caracterizada como “docência inovadora” (FABRIS, DAL’IGNA, 2013; SILVA, 2015). Outro aspecto que contribuiu significativamente para a escolha do tema foi a experiência como docente do Ensino Médio em uma escola pública estadual, localizada em um município do Rio Grande do Sul, fato que permitiu a vivência de muitas das políticas e reestruturações propostas para esta etapa da Educação Básica no âmbito da escola e da sala de aula. Isto possibilitou um olhar mais aprofundado sobre seus efeitos no processo de escolarização. Nesse sentido, estas perspectivas forjaram o desenvolvimento dos

questionamentos iniciais em torno do tema, bem como seu recorte temporal e a própria definição do material empírico.

Em relação às perguntas, concordamos com Costa (2005), ao defini-las enquanto elementos que direcionam a pesquisa e envolvem expressões de um tempo, de um pensamento e de uma movimentação no interior da cultura. Neste sentido, o trabalho investigativo foi orientado pelas inquietações que questionam: **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 articulam para produzir diferentes racionalidades em relação à docência? Quais as vinculações destas racionalidades com o contexto social, político e econômico em que são produzidos os impressos pedagógicos destinados à docência do Ensino Médio? Como essas racionalidades se organizam em torno de determinados ideais formativos, dimensionados neste período?

Estes questionamentos têm como recorte temporal, para as investigações, a segunda metade do século XX, a partir da ampliação da importância atribuída ao Ensino Secundário no cenário educacional brasileiro e dos moldes nos quais foi sendo configurado, especialmente a partir da implementação da CADES. Partindo do recorte temporal estabelecido, a metodologia utilizada na pesquisa é a **análise documental**, de acordo com as teorizações de Bogdan e Bicklen (1994), envolvendo os materiais impressos produzidos a partir da década de 1950 - manuais, livros, periódicos, revistas, entre outras fontes de pesquisa, direcionados aos docentes do Ensino Médio, que permitam mapear os deslocamentos das concepções de docência em cada período.

Sendo assim, este capítulo, que trata dos pressupostos metodológicos, se divide em três seções. A primeira delas apresenta a definição de impressos pedagógicos que foram examinados no decorrer do processo investigativo. A segunda seção apresenta o material empírico selecionado e, ao final, a terceira explicita o desenho metodológico utilizado para a análise e interpretação dos dados, considerando o referencial teórico adotado.

4.1 Impressos pedagógicos: entre definições e perspectivas

Partindo dos objetivos desta tese, esta seção pretende caracterizar os impressos pedagógicos como tecnologia capaz de potencializar a produção das concepções de docência, desde uma perspectiva histórica.

A exemplo disso, o historiador da educação David Hamilton (2001) apresenta que o livro “A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole”, de Charles Hoole, publicado em

1660, na Inglaterra, 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).

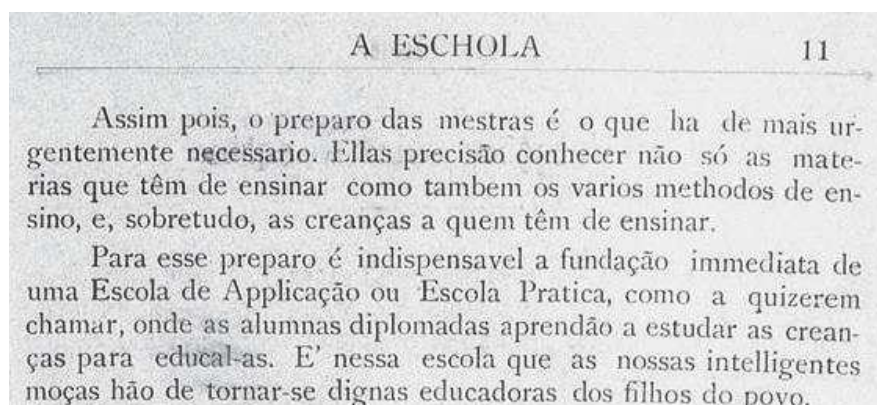
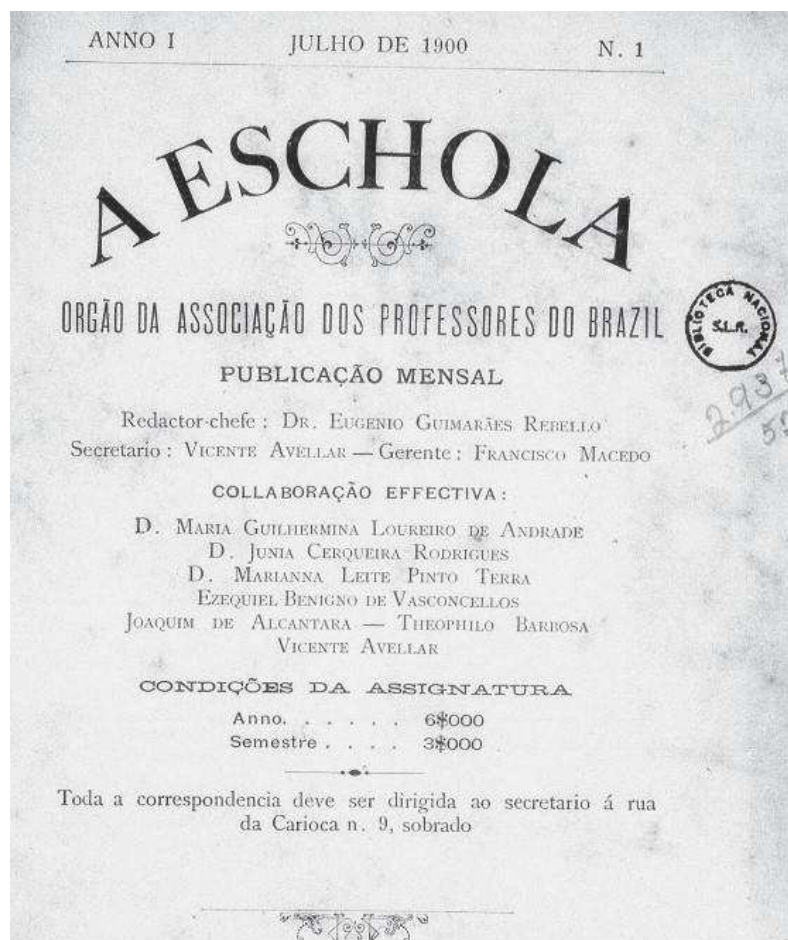
Na visão de Hamilton (2001, p. 46), “inovadores acadêmicos, como Hoole e Comenius, representaram um movimento reformista e modernista no pensamento educacional”, ao reconhecer que “antigas ideias poderiam ser mobilizadas no interesse da inovação” (HAMILTON, 2001, p. 47), contribuindo para uma transformação 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, de acordo com os objetivos desta tese, 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).

Assim, tal como apresentado na seção anterior, que caracterizou a história da docência, a passagem entre os séculos XIX e XX foi palco de grandes mudanças na estrutura política e social de nosso país, que refletiram no campo educacional, manifestadas especialmente em

torno do debate a respeito do projeto educacional para a formação do homem republicano, em conformidade com as modernidades urbano-industriais (VILLELA, 2000). A exemplo disso, a publicação do periódico “A escola”, que data de 1900, já referia, em suas páginas, a importância da instituição educativa como “pedra angular do edifício social” (p.11), preconizando que “o povo que tiver as melhores escolas será, cedo ou tarde, o melhor povo” (p. 11), assinalando também a importância da preparação para a docência.

Figura 4 - Periódico “A Escola”



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 (2013, 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 desta tese refletem esta perspectiva. Neste sentido, dando sequência a diversos estudos, a exemplo das pesquisas de Carvalho (2001) e demais pesquisadores da área, apresentados na seção que aborda a revisão de literatura, tomamos como ponto de partida para a investigação 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; ENZWEILER, 2017). Sendo assim, esta seção procurou caracterizar os impressos pedagógicos, a partir dos processos de constituição da docência, fabricados historicamente, enquanto material empírico para as análises a que se propôs esta investigação. Tais materiais são apresentados, de forma um pouco mais detalhada, na próxima seção.

4.2 Apresentação do Material

No intuito de facilitar a apresentação do material empírico selecionado para compor o cenário analítico concernente ao problema de pesquisa desta investigação, foi elaborada uma tabela contendo uma síntese a respeito das especificidades de cada um deles. É importante referir, também, que a seleção dos impressos pedagógicos para compor o campo investigativo da tese 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.

Antes de apresentar os materiais de pesquisa, faz-se importante elucidar que 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 nossos).

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, idéias 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

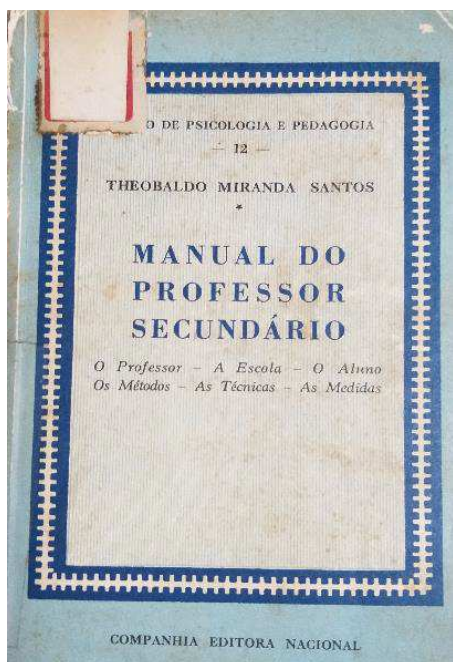
Revista da TV Escola, editada bimestralmente, com orientações e reportagens direcionadas ao professor da Educação Básica. Paralela aos materiais oficiais produzidos pelo MEC, a revista Sala de Aula, editada pela fundação Victor Civita, também figurou como um mecanismo importante na difusão dos ideais inovadores das novas propostas que se desenhavam para o então ensino de 2º Grau. Com base neste contexto, a Tabela 3 apresenta os materiais empíricos selecionados para compor a base investigativa do período em questão.

Tabela 3 - 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 Inspeção 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>

DESCRIÇÃO: 11ª edição, 1976, Editora Forence Universitária, volume único com 670 páginas – disponível na biblioteca da UNISINOS.

CAPA:



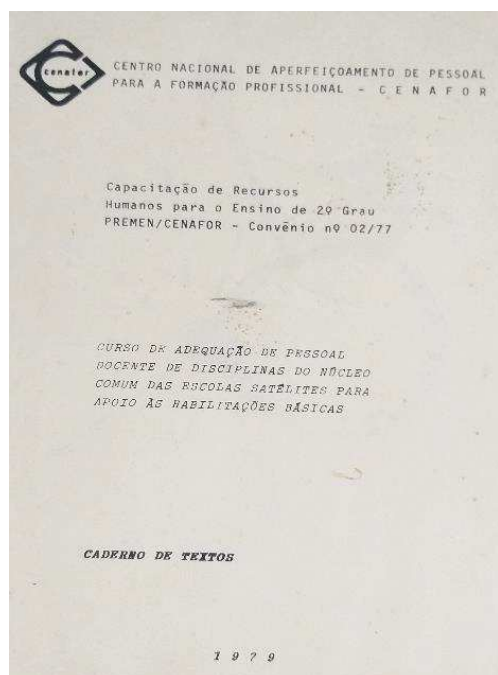
TÍTULO: Manual do professor secundário

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:

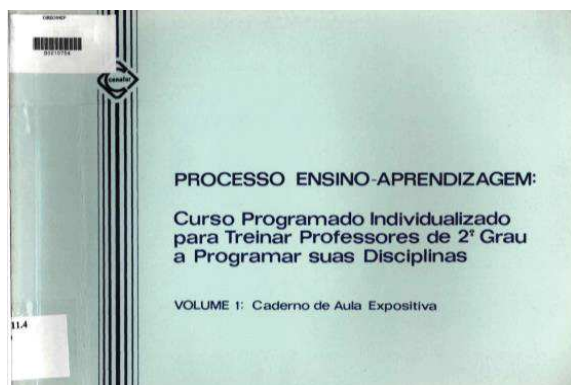


TÍTULO: Curso de Adequação de Pessoal Docente de Disciplinas do Núcleo Comum das Escolas Satélites para Apoio às Habilitações Básicas.

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.

CAPA:

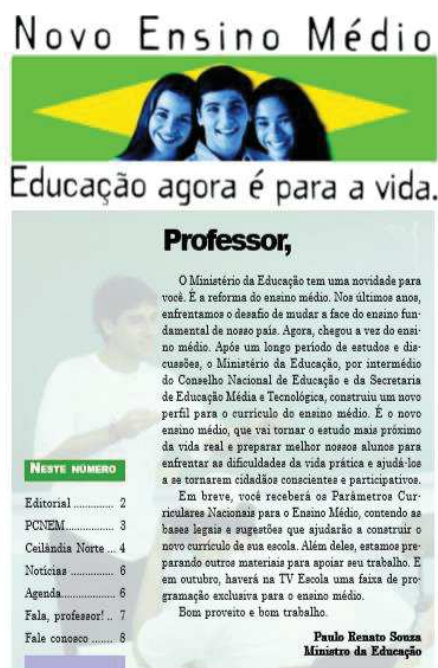


TÍTULO: Processo ensino-aprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas.

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 idéias 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.

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: elaboração da autora.

É importante referir que a tese trata a respeito das publicações em âmbito nacional, considerando que cada Estado também desenvolveu programas e ações com foco em determinadas concepções de docência que pretendiam implementar, a partir das especificidades dos diferentes momentos históricos e a configuração sociopolítica de cada período. Sendo assim, concluída a apresentação do material empírico que fundamentou as análises concernentes ao problema de pesquisa da tese, a próxima seção aborda as questões metodológicas que orientaram o desenho investigativo, detalhando o percurso desenvolvido e os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa, na direção dos objetivos estabelecidos para a tese.

4.3 Desenho Metodológico

Antes de iniciar a apresentação detalhada do desenho metodológico projetado para responder ao problema de pesquisa que conduziu a elaboração da tese, a respeito da produção

da docência para o Ensino Médio, a partir da segunda metade do século XX, é importante assinalar que a digressão histórica necessária para dar conta dos objetivos propostos não pretende produzir uma cronologia expressa por meio de uma narrativa linear a respeito da docência, produzida nos diferentes tempos e espaços.

Desse modo, 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”.

Transpondo o conceito proposto pelos autores para a problemática de pesquisa desta tese, é possível inferir que os impressos pedagógicos tendem a funcionar, também, como “dispositivos tecnológicos”, ao operarem de acordo com o que problematiza Rose (1988), dentro de um processo que envolve a “dominação das subjetividades”, por meio de sistemas de poder que produzem o estabelecimento de “regimes de verdade”, e, que na contemporaneidade, atuam de forma cada vez mais sutil no governo dos indivíduos, nos quais as “tecnologias da subjetividade permitem que as estratégias do poder se infiltrem nos interstícios da alma humana”.

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, adotamos a concepção de “epistemologia social” (POPKEWITZ, 1997, p. 232) como opção interpretativa do material empírico, que apresenta uma visão da mudança pensada como ruptura das práticas epistemológicas e institucionais da escolarização. A intenção dessa abordagem conceitual, no direcionamento dos objetivos desta

investigação, 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, alguns aspectos merecem destaque, no que se refere à elaboração metodológica da tese: 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).

Partindo de tais princípios, o desenho metodológico da investigação, que se fundamenta na análise documental, segundo os pressupostos de Cellard (2008), envolveu três momentos distintos.

O primeiro deles foi a busca pelos materiais impressos capazes de fornecer os dados necessários para caracterizar a produção da docência para o Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX. Tarefa bastante difícil, que exigiu um conjunto de esforços para conseguir agrupar os diferentes tipos de documentos, disponibilizados em diferentes formatos. A busca pelos materiais envolveu tanto a pesquisa no acervo disponível na Biblioteca da UNISINOS, quanto a procura por materiais disponíveis para consulta *on-line*, além de pesquisa no acervo de documentos históricos da PUC-RS e da busca por materiais passíveis de serem compartilhados entre bibliotecas, a exemplo da comutação bibliográfica entre a Biblioteca da UNISINOS e a Biblioteca da USP.

O segundo momento envolveu a seleção e análise criteriosa do material, buscando especificidades e recorrências capazes de responder as questões investigativas propostas.

O terceiro momento compreende a análise transversal dos materiais a partir do referencial teórico escolhido.

Esta perspectiva ancora-se no que propõe Cellard (2008), cujos pressupostos atentam que, antes de analisar o material em profundidade, é preciso submeter o documento a uma análise preliminar, a fim de que se observe o contexto no qual foi produzido, os autores, a autenticidade do texto, sua natureza e conceitos-chave, para depois proceder a análise propriamente dita, mobilizando elementos da problemática, quadro teórico e dados da análise preliminar, tornando possível uma interpretação coerente. Sendo assim, o terceiro momento da pesquisa envolveu a leitura e o exame criterioso dos materiais selecionados, de onde emergiram as categorias de análise.

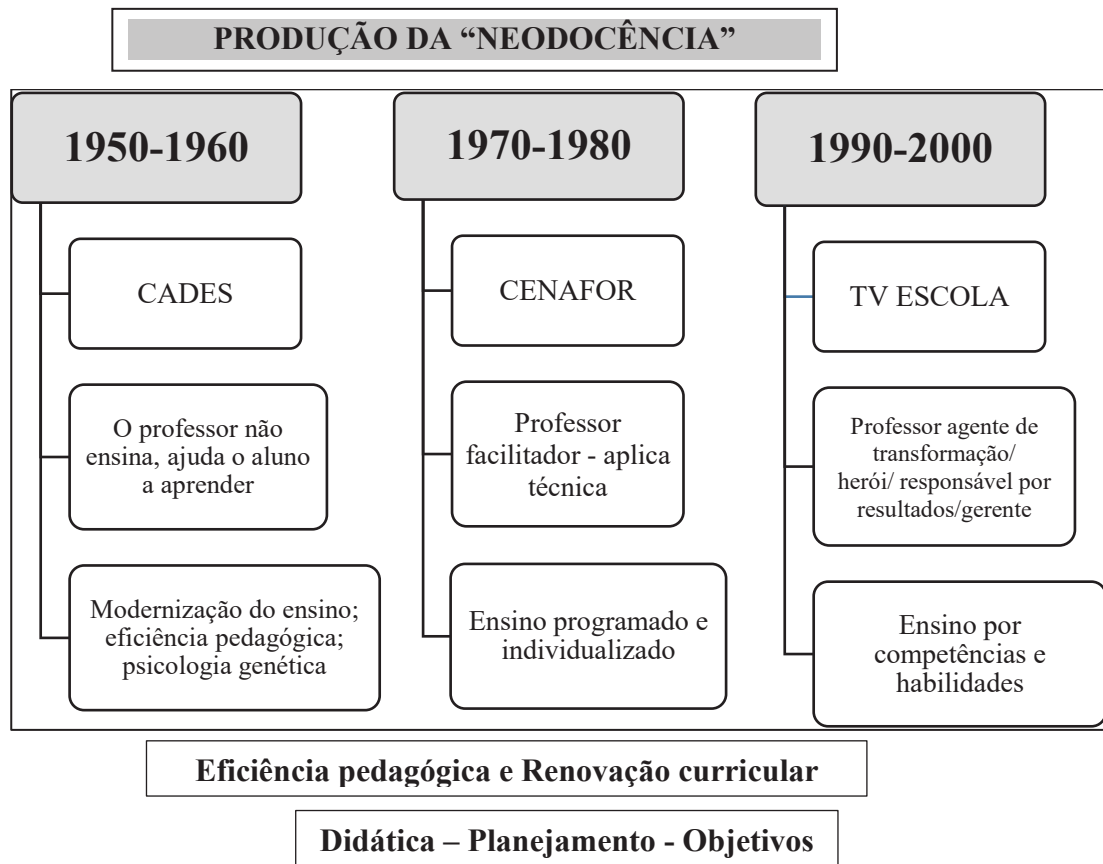
A década de 1950, até meados da década de 1960, pode ser caracterizada pela expansão e democratização do ensino, na qual as teorias psicológicas passaram a influenciar, de maneira significativa, o processo educacional. Neste contexto, a reforma do ensino secundário, na

direção da implementação da primeira LDB, Lei N°4024/61, preconizava uma necessária modernização do ensino, em detrimento das práticas tradicionais.

Nesse sentido, as leituras prévias em relação ao material indicaram um forte destaque para o princípio da modernização como alternativa a um ensino considerado antiquado, enfatizando a perspectiva da **eficiência pedagógica**. O período que envolve as décadas de 1970 e 1980 é caracterizado, de acordo com os materiais analisados, pela profissionalização do ensino de 2º Grau, e tem como marca o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais, com base em um ensino programado e individualizado. A década de 1990 até o ano de 2000 é caracterizada pelo revivescimento da importância da figura do professor como agente de transformação, na qual as importantes reformas dimensionadas para o Ensino Médio evidenciaram, a partir das leituras iniciais feitas no momento da seleção dos documentos, uma ênfase no trabalho do professor em promover as mudanças preconizadas pela legislação, com destaque para a dimensão redentora e gerencial da docência.

A partir destes pressupostos, o esquema produzido a seguir explicita a segunda parte da investigação, que retrata a organização temporal dos documentos, para viabilizar a emergência das categorias através das quais foi possível responder as questões de pesquisa, destacando a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX.

Figura 5 - Esquema analítico



Fonte: elaboração da autora.

Desse modo, a partir da leitura dos materiais de pesquisa, foi possível estabelecer as categorias centrais em torno da produção da “neodocência” para o Ensino Médio, tendo como traços conceituais a eficiência pedagógica e a renovação do ensino, a partir dos quais a necessidade de reorganização curricular se evidenciou, no intuito de orientar o trabalho docente em torno dos novos significados assumidos pelo conhecimento escolar. Diante destas racionalidades, a segunda metade do século XX assinalou, conforme indicado no material de pesquisa, uma ênfase na dimensão prática da docência, manifestada através do foco na didática e nos métodos de ensino, na padronização do planejamento, voltado para o desenvolvimento de boas práticas, e no estabelecimento de objetivos de ensino, que gradativamente se converteram em competências.

Traços conceituais atuaram como fundamentos analíticos e deram suporte à terceira parte da investigação, ao elucidar a produção da neodocência para o Ensino Médio nos impressos produzidos para os docentes desta etapa da escolarização ao longo da segunda metade do século XX. Isto ocorreu através dos deslocamentos em relação ao sentido que cada uma das categorias analíticas assume nos diferentes contextos que atravessam o período em

questão, nos termos das transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram as décadas de 1950 até 2000. A este respeito, considerando os aportes teóricos de Popkewitz (1997) sobre a epistemologia social, as análises dos impressos pedagógicos, apresentadas nos próximos dois capítulos, desprendem-se de um ordenamento cronológico para interpretar o material empírico de forma transversal, observando similitudes e deslocamentos em relação às categorias em destaque. Para isto tomam um bloco temporal único – a segunda metade do século XX, constituído de similitudes e diferenciações, já apresentadas no segundo capítulo.

Nestes termos, os materiais investigativos foram analisados a partir de um quadro teórico que mobilizou diferentes categorias para a compreensão do tema em estudo, considerando que “a teoria deve estar aberta para favorecer o pensar e o repensar a *empíria*, as fontes, os documentos e para repor-se a si própria como instrumento de inteligência” (EVANGELISTA, 2009, p. 4). Para Evangelista (2009), ainda que argumente de outra perspectiva teórica, a racionalidade presente na documentação não é dada *a priori*, mas é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas. Assim, caberia ao pesquisador

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que, não raro obliteradas do texto, estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2009, p. 4).

Neste sentido, partindo do que preceitua Rousso (1996, p. 89), ao definir que “todo o documento exige um processo de recontextualização”, recorremos, ainda, a Cellard (2008), para lembrar que a validade de uma pesquisa resulta substancialmente das “precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador” (CELLARD, 2008, p. 311), no que se refere à qualidade e diversidade do material empírico selecionado. Em relação ao processo de análise dos dados, é importante, também, referir que, a partir da perspectiva teórica adotada

O trabalho de análise remete a um processo de construção e reconstrução que potencialize respostas ao problema de pesquisa, por meio de um encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente (CELLARD, 2008, p. 304).

Analisar a produção de novas configurações para a docência no Ensino Médio, alinhada aos moldes desenvolvimentistas a partir dos impressos pedagógicos, centrando as análises em torno da busca por uma educação mais eficaz, em termos de ampliação da competitividade e da eficiência, conforme projeto de sociedade configurado na segunda metade do século XX, possibilitou ampliar a teia argumentativa que grande parte da literatura apresenta a respeito da trajetória da docência no Brasil (VICENTINI; LUGLI, 2009; VILLELA, 2011).

Investigação guiada pelo princípio da **eficiência pedagógica** e da **renovação curricular**, procurando elucidar as configurações e engendramentos, em termos da organização do trabalho docente na segunda metade do século XX, considerando o processo de consolidação do Ensino Médio, diante de uma sociedade em transformação.

Desse modo, os preceitos economicistas, na atualidade, passam a operar de forma mais sutil e individualizada, cujos efeitos na educação envolvem a produção de “novas racionalidades pedagógicas para o Ensino Médio”, e também de novas perspectivas para a docência, manifestadas especialmente na busca pela excelência e inovação constantes, maximizando o desempenho (SILVA, 2017). A partir dos estudos realizados, o próximo capítulo apresenta as novas configurações produzidas para a docência no Ensino Médio, na segunda metade do século XX, denominadas “neodocência”.

5 CONFIGURAÇÕES DA NEODOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

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

Conforme apresentado nos capítulos iniciais que compõem a pesquisa, a emergência de um neossujeito e sua relação com o contexto econômico que caracteriza o neoliberalismo na contemporaneidade expõe a relação dos processos de escolarização com o desenvolvimento do projeto de modernização do país, no qual o Ensino Médio e a docência assumem centralidade, considerando que os pressupostos da teoria do capital humano caracterizam o cenário no qual emergiu o conceito de “neodocência”. Assim, as teorizações deste capítulo concentram-se em analisar os impressos pedagógicos produzidos para os docentes do Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX, assinalando os modos pelos quais as racionalidades em torno do conceito de neodocência foram sendo produzidas no período.

A partir dos principais pressupostos relativos à docência no Ensino Médio na atualidade, que caracterizam o que denominamos neste estudo de “neodocente”, bem como da vinculação destes pressupostos com o contexto em que essas configurações foram produzidas, ao longo da segunda metade do século XX, este capítulo apresenta uma análise a respeito dos modos pelos quais a **eficiência pedagógica** e os processos de **renovação curricular** se constituíram como importantes racionalidades na produção do “neodocente”, conforme evidenciam os impressos pedagógicos destinados aos professores do Ensino Médio brasileiro, publicados no período em questão. Neste sentido, é importante referir que tal analítica compreende, também, o desafio proposto por Dardot e Laval (2016), na epígrafe que inicia este capítulo, na direção de produzir novas perspectivas para docência, diante do projeto de sociedade configurado pelo neoliberalismo.

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).

O capítulo é composto por duas seções. A primeira delas apresenta a **eficiência pedagógica** como princípio orientador do trabalho docente, vinculado ao processo de desenvolvimento das mudanças educacionais pretendidas pelo projeto de modernização do país, que perpassava por profundas transformações na educação, especialmente em relação ao Ensino Médio, mas que, sobretudo, assinalou mudanças na dinâmica de trabalho do professor. Elas marcaram a emergência de um processo de espetacularização da docência, capaz de conseguir a atenção do aluno e, assim, garantir melhores resultados (FERREIRA, 2015). Considerando tal racionalidade, a segunda caracteriza os modos pelos quais o processo de **renovação do ensino** produziu novas características em relação ao fazer docente, orientado especialmente pela proposta de uma nova configuração curricular, que contribuiu de maneira significativa para dimensionar uma “revolução copernicana” na educação. Isto porque trouxe o aluno para o centro do processo educativo e, ao mesmo tempo, conformou as bases para o estabelecimento de um **processo de individualização** do ensino, capaz de favorecer uma **educação para a vida**, manifestada em novas dinâmicas de organização do conhecimento escolar.

5.1 Eficiência pedagógica e o projeto desenvolvimentista na docência do Ensino Médio

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.

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 rendimento”⁵⁹ (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 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).

⁵⁹ *de forma más eficaz con el objetivo de lograr una mayor eficiencia del rendimiento* (POPKEWITZ, 2015, p. 438).

Torna-se importante salientar que as problematizações desta seção 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 dos objetivos investigativos desta tese, 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.

Os movimentos avançados na senda do progresso humano só se tornam possíveis quando apoiados em um ensino correto e **eficiente** (*Escola Secundária* nº 4, março de 1958, p. 16, grifo nosso).

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 nossos).

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 nossos).

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 sociedade⁶⁰ (ENGUIITA, 2016, p. 16, tradução da autora).

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 Sibilía (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”.

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, grifo nosso).

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 [...]**

⁶⁰ [...] *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* (ENGUIITA, 2016, p. 16).

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 nossos).

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 nossos).

Mais **eficiente** é a escola que mais se assemelha à **vida** social (*Escola Secundária* nº 14 set. 1960, p. 12, grifos nossos).

Para que sua ação sobre a personalidade dos educandos seja proveitosa e **eficaz**, é necessário que os educadores se compenetrem das **realidades da vida social** [...] (*Escola Secundária* nº 13, junho 1960 p. 3, grifos nossos).

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 a 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 nossos).

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 nossos).

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 nossos).

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, grifo nosso).

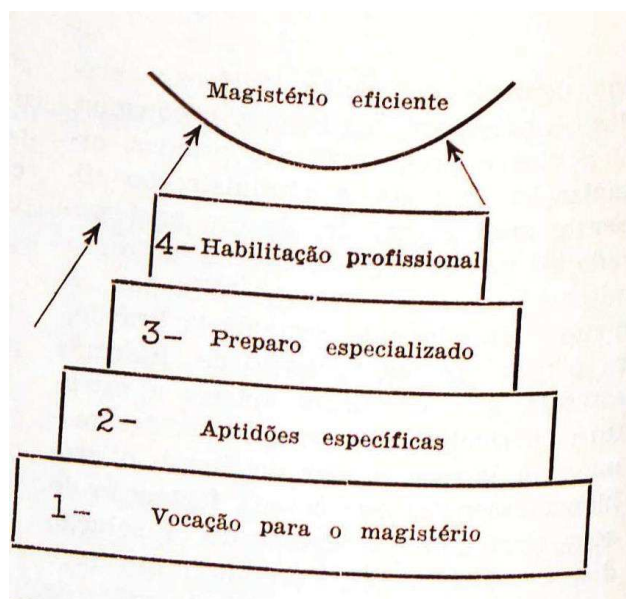
Deste modo, considerando a educação como fundamento para o desenvolvimento, sob a influência da Teoria do Capital Humano, os vínculos entre economia e educação estreitam-

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 6.

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, 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 nossos).

Figura 6 - 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, doandose 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 educativas⁶¹ 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 tradução⁶², grifos nossos).

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 um “sistema de elementos e princípios interrelacionados 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 tradução⁶³). 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).

⁶¹ 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.

⁶² “*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).

⁶³ “*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).

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’Igna (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 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, grifos meus).

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 depedem 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 nossos).

A eficiência pedagógica passa a representar um dos principais objetivos da docência, no intuito de “torná-la mais rica, mais lúcida, mais eficaz” (TEIXEIRA, 1997, p. 217). Dimensão a partir da qual a proposta da Instrução Programada⁶⁴, 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, 1974, 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).

⁶⁴ 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).

A difusão dos estudos a respeito do comportamento humano, desenvolvidos por Skinner⁶⁵ (1974) 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 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, 1958; SOUZA JR, 2015). Deste modo, o Ensino programado⁶⁶ 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 Programada⁶⁷ emergiu a partir das teorizações de Skinner, como “o alinhamento do ensino programado a proposições já presentes no movimento da Escola Nova⁶⁸” (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

⁶⁵ Skinner (1904-1990) apresentou sua perspectiva sobre efetividade no ensino e explicitou as condições necessárias à reformulação das práticas pedagógicas correntes. Para o autor, o ensino deveria ser fundamentado: a) nos princípios básicos da análise experimental do comportamento (como modelagem, reforço positivo e controle de estímulos); b) na atividade constante do aluno sobre os conteúdos do processo educativo; c) na manipulação do contexto educacional para estabelecimento e manutenção da motivação; [...] e) na organização do programa em pequenas unidades sequenciais, apresentando tarefas inicialmente simples e com progressivo aumento de complexidade; [...] na exposição individual do aluno ao programa, devendo este avançar somente quando obtivesse maestria na unidade precedente (SKINNER, 1958, p. 97).

⁶⁶ 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

⁶⁷ 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).

⁶⁸ Importante considerar a influência da obra “Escola sob Medida”, de Edouard Claparède, em termos de individualização do ensino (SOUZA JR, 2015).

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 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, 1998, 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 (CANDAUI, 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 nosso).

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 seqüência 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 seqüência [*sic*] 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 seqüência seja aprendido** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 53, grifo nosso).

Em outras palavras, os estudos a respeito da programação do ensino e da instrução programada⁶⁹ 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 **autoformação**” (LOREY, 2016, p. 95, grifos nossos, tradução nossa ⁷⁰), que exige, de cada sujeito, uma “gestão de riscos individualizada” (LOREY, 2016, p. 95, nossa tradução⁷¹).

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 nossa ⁷²).

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.

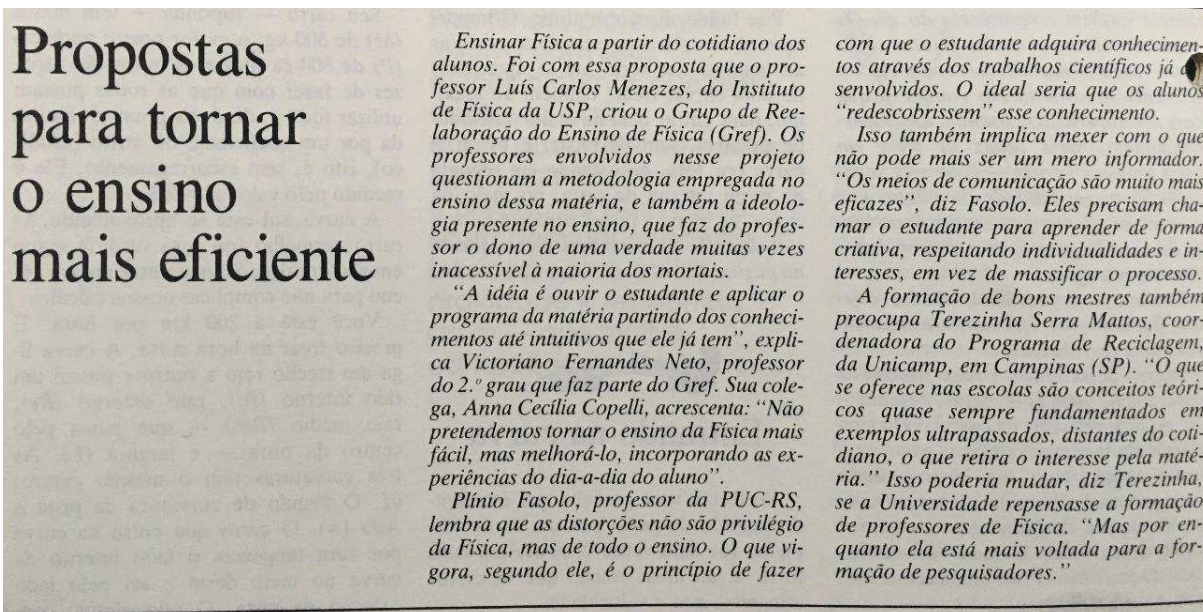
⁶⁹ Sob a perspectiva dos seus críticos, a IP, como manifestação do movimento do ensino programado e da tecnologia educacional, seria tomada como representante de uma concepção de educação calcada na omissão do debate axiológico. O fato de, por exemplo, haver existência premeditada de respostas consideradas 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).

⁷⁰ “*acción virtuosa individualizada como forma de manifestar la performatividad, impulsionando la autoformación*” (LOREY, 2016, p. 95).

⁷¹ “*gestión de riesgos individualizada*” (LOREY, 2016, p. 95)

⁷² “*De esta suerte, un autogobierno y una autorresponsabilidad de tipo neoliberal se ven 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).

Figura 7 - Propostas para tornar o ensino mais eficiente



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

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 nossos).

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 nossos).

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, grifo nosso).

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, grifo nosso).

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 paralelos⁷³ (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 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

⁷³ “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).

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 tradução⁷⁴).

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-

⁷⁴ “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).

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 nossa⁷⁶ – grifos nossos).

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).

⁷⁵ “se torna en una especie de transacción económica, donde el maestro es un proveedor de servicios y el aprendiente (antes estudiante) es un usuario” (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 77).

⁷⁶ “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).

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 no próximo capítulo.

Ao mesmo tempo, 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, cuja analítica está apresentada na próxima seção. 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).

5.2 Renovação Curricular: a crise do tradicionalismo pedagógico e a configuração da revolução copernicana para o Ensino Médio

Ao defender que a “Instrução Pública é o braço secular do progresso”, e o ensino universal, enquanto método natural capaz de respeitar o desenvolvimento intelectual dos aprendentes, a obra de Rancière “O mestre ignorante” configura, também, uma leitura que traduz, dentre outras perspectivas, a possibilidade de renovação das formas de ensinar, ao

propor, como contraponto ao ensino verbalista, fundamentado na transmissão do saber a quem supostamente nada sabe,

[...] um método ativo que lhe concede o hábito de raciocinar por si própria e de enfrentar sozinha as dificuldades; que forma a segurança da palavra e o sentido das responsabilidades; uma boa formação clássica, que ensina a língua dos grandes escritores e despreza o jargão dos gramáticos; **um método prático e expeditivo, que queima as custosas e intermináveis etapas dos colégios, para formar jovens esclarecidos e industriais, prontos a se lançarem nas carreiras úteis ao aperfeiçoamento social** (RANCIÈRE, 2002, p. 127, grifos meus).

As reflexões propostas por Rancière (2002) permitem produzir uma analítica a respeito do processo que conduziu e, ao mesmo tempo, orientou a renovação do ensino no Brasil, na segunda metade do século XX, em termos de sua vinculação com a produção da “neodocência” para o Ensino Médio, seguindo os objetivos desta seção. Nesta direção, o primeiro movimento refere-se à análise da revolução copernicana processada na educação, a partir do ideário desenvolvimentista e da influência da Psicologia na educação. O segundo refere-se ao processo de renovação curricular, reduzindo em tempo e conteúdo os currículos da escola média, que deveriam estar centrados em fornecer os conhecimentos úteis e práticos, necessários ao sujeito, conforme as especificidades da contemporaneidade.

O projeto de modernização da sociedade brasileira, dimensionado na segunda metade do século XX, foi sendo delineado por meio da extensão da educação para todos, vinculada à intensificação da industrialização e à maior intervenção do Estado no processo de desenvolvimento. O objetivo configura a

[...] ampliação e qualificação do ensino no País. O projeto "desenvolvimentista" teve um alto grau de envolvimento político dos intelectuais, que viam na ampliação e renovação do ensino público um requisito fundamental para a continuação e o aprofundamento da industrialização brasileira (MENDONÇA; XAVIER, 2018, p. 16).

Perspectiva fundamentada pela introdução de uma maneira inovadora de educar e orientar a escola para as novas exigências do desenvolvimento econômico e social, considerando a problemática apresentada por Dallabrida (2014, p. 408), ao assinalar que, “na estrutura escolar nacional, o ensino secundário permaneceu um reduto do tradicionalismo pedagógico, que se materializava no predomínio da aula expositiva”. Nestes termos, a seguir são discutidos os delineamentos da configuração de uma revolução copernicana para a educação

e sua influência no processo de renovação de ensino, manifestadas nos impressos pedagógicos analisados e sua vinculação com a produção da “neodocência”.

5.2.1 Delineamentos da Revolução Copernicana na docência do Ensino Médio: os saltimbancos da educação

Considerando a analítica proposta por Biesta (2016), ao problematizar um suposto “desaparecimento do mestre”, vinculado às racionalidades econômicas que envolvem a sociedade da aprendizagem na atualidade, historicizar modos pelos quais a produção de um “neodocente” para o Ensino Médio brasileiro foi sendo produzida, ao longo da segunda metade do século XX, configura um aspecto essencial para a modificar a perspectiva assumida pela docência hodiernamente.

Para isso, torna-se importante elucidar que a docência, enquanto atividade prática ligada ao ensino, esteve orientada, historicamente, por pressupostos didáticos que foram adquirindo contornos mais específicos, especialmente a partir dos fundamentos contidos na *Paidéia* grega, e que se tornaram mais bem definidos com o ideal comeniano de “ensinar tudo a todos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 25).

A pansofia comeniana, desenvolvida na Europa do século XVII, ao inaugurar a modernidade pedagógica, produziu uma concepção que destacava que “o ensino é a função do mestre”, assinalando

[...] a transição da ênfase no estudo ou aprendizagem para a ênfase no ensino e no método como a diferença fundamental entre uma forma de entender e proceder a educação – forma que poderíamos chamar de “antiga”, centrada no sujeito que estuda ou aprende – e a outra forma instaurada por Comênio e que se poderia chamar de “moderna” ou simplesmente comeniana, centrada no sujeito do ensino e nos conteúdos a ensinar e aprender (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 26).

Desta analítica, seguindo o quadro teórico-conceitual proposto pelo autor, deriva-se a expressão “**virada instrucional**” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 27, grifo meu), que reflete as transformações provocadas pela “**passagem do privilégio do estudo** (ou da aprendizagem), atividade própria do estudante, do aprendiz, **para uma ênfase na instrução** (no ensino), **atividade própria do mestre**, do professor” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 25, grifos meus).

Quatrocentos anos mais tarde, as diferenças entre aprendizagem e instrução têm voltado à pauta dos fazedores de políticas educativas. Essa discussão surge da alegação de que a sociedade da aprendizagem está substituindo a sociedade industrial. Considera-se até a perspectiva de **um novo renascimento educacional. O capital humano é elevado ao mesmo status do capital financeiro e a nova aprendizagem alimenta capacidades que, coletivamente, vão impelir as economias do futuro, movidas a conhecimento.** Escolaridade e emprego convergem (HAMILTON, 2002, p. 190, grifo nosso).

Partindo desta digressão histórica em torno da “arte de ensinar”, o processo de renovação do ensino, que marca a produção da “neodocência” no Ensino Médio, concentra-se em torno do reposicionamento do ensino e da aprendizagem, traduzido como a “revolução copernicana da educação”, ao assinalar o aluno como centro do processo educativo, secundarizando o papel do professor neste processo.

Para uma sociedade nova, um homem novo. Para um país que se industrializa e se liberta do colonialismo, **uma educação nova e vigorosa**, baseada em princípios científicos, em atitude experimental, uma **mentalidade flexível**, sem tabus, sempre se renovando, ao **ritmo do progresso** vertiginoso (*Revista Escola Secundária*, nº 10, p. 4 – outubro de 1959).

Diz-se, comumente, que se processou uma **revolução copernicana na educação**. Com isso se quer afirmar que a escola atual, toda gira em torno do aluno, enquanto a escola antiga girava em torno do professor (*Revista Escola Secundária*, nº 17, p. 10 – junho 1961).

A moderna Didática **deslocou o centro da atenção do professor para o aluno**, realizando a tão falada **revolução copernicana da educação** (*Revista Escola Secundária*, nº 10, p. 4 – outubro de 1959).

A renovação do ensino, em termos do que se configura a revolução copernicana da educação, se processa na direção do que Biesta (2018, p. 21) apresenta como uma “virada para a aprendizagem”, em termos de uma educação progressista que acontece alicerçada principalmente pelos princípios da psicologia. Nela,

[...] o texto *A Escola Sob Medida*, escrito na primeira metade do último século, apresenta-se como uma chave de leitura para compreender os direcionamentos da Contemporaneidade Pedagógica. Em linhas gerais, hodiernamente, as metodologias ativas adquiriram intensa potencialidade pedagógica, sobretudo por estarem sintonizadas aos pressupostos das aprendizagens permanentes (SILVA, 2018, p. 557).

Abordagem marcada pela valorização do indivíduo, em um cenário configurado pela “centralidade das pedagogias psicológicas”, associadas “à promoção de metodologias diferenciadas e inovadoras” (SILVA, 2018, p. 557). Consideração que assinala, nas palavras do autor, a “emergência de um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do design

e da inovação são potencializadas, inclusive em termos de novas tecnologias pedagógicas” (SILVA, 2018, p. 557).

Deste modo, ao evocar que se devolva a docência aos professores, Biesta (2016, p. 27) propõe uma nova “virada instrucional”, seguindo os termos propostos por (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), não nos moldes comenianos, mas por meio do reestabelecimento do processo de pensar e conduzir a própria atividade, desvinculando do fazer docente orientado exclusivamente pela ênfase atribuída à aprendizagem, face ao esmaecimento do ensino. Nestes termos, a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro parece configurar a expressão de uma “descentralização dos processos de ensinar”, radicalizada na contemporaneidade com a emergência de uma nova forma de aprendizagem centrada na ideia de uma “sociedade educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 64).

No que se refere à produção do “neodocente”, na perspectiva de uma sociedade educativa, é importante destacar as teorizações de Depaepe e Smeyers (2016, p. 754), a respeito da “educacionalização”, compreendida como “conceito geral para identificar a orientação global ou tendência de pensar a educação como ponto focal para abordar ou resolver os maiores problemas humanos”. Na percepção dos autores, na contemporaneidade, o conceito de aprendizagem aparece cada vez mais dissociado da perspectiva da educação e do ensino, tendo “sido usado para se referir a um tipo de capital, a algo pelo qual os próprios alunos são responsáveis, a algo que pode e deve ser gerido e a algo que tem de ser empregável [...] convertendo a educação e de modo mais específico o ‘neodocente’ em elemento central do “neoliberalismo avançado, que visa promover o empreendedorismo” (DEPAEPE; SMEYERS, 2016, p. 761).

Incluída na lógica neoliberal, a “educacionalização”, conceito proposto por Depaepe e Smeyers (2016, p. 758), se processa em um contexto no qual “o eu tem que provar constantemente seu valor de mercado”. Manifesta-se através de características, como empregabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, educabilidade, em uma configuração que influencia, também, a produção da “neodocência”, vinculada a um “discurso regulador da economia e tecnologia do conhecimento” (DEPAEPE; SMEYERS, 2016, p. 758).

Deste modo, a “neodocência” é caracterizada por atribuições, nas quais “o novo *expertise* do professor não deve avaliar a verdade mas sim lutar pela alma através do trabalho de treinador/facilitador do ensino” (POPKEWITZ, 2001, p. 70). Nestes termos se evidenciam as racionalidades políticas engendrados em mecanismos de conduta da docência, de modo a torná-la “calculável, ao se inscreverem os princípios através dos quais os indivíduos se comportam

como responsáveis, automotivados e competentes” (POPKEWITZ, 2001, p. 75). Racionalidades que, considerando o contexto de reformas pelas quais a escolarização tem passado nas últimas décadas, especialmente as propostas para o Ensino Médio, “o professor é inserido numa narrativa de salvação que envolve democracia, nação e globalização. As **narrativas de salvação** destinam-se a produzir a sensibilidade moral, a auto-responsabilidade e a automotivação (POPKEWITZ, 2001, p. 60, grifos nossos).

Tal cenário provoca, nas palavras de Popkewitz (2001, p. 60) “deslocamentos particulares cujos princípios qualificam e desqualificam os indivíduos para a participação e a ação”. Desse modo, justifica-se a emergência de determinadas características da docência contemporânea, que se encontram cada vez mais vinculadas à uma perspectiva exclusivamente prática, reduzida a executar tarefas pensadas por especialistas. Assim assinala, ao mesmo tempo, a responsabilização do professor pela gestão da conduta e da atividade do aluno, para garantir a aquisição de comportamentos e aprendizagens úteis, orientadas para o mercado.

Nesta direção, em termos da influência dos impressos pedagógicos na produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio, ao longo da segunda metade do século XX, a **renovação do ensino** parece constituir um elemento fundamental, conforme indica o editorial do primeiro número da revista *Escola Secundária*, publicada em 1957 (p. 262), ao estabelecer como um dos objetivos centrais da publicação “formar uma nova mentalidade docente” através da “renovação pedagógica do ensino secundário”. Perspectiva que fica evidenciada no editorial da publicação, escrito pelo professor Gildásio Amado que, na época, estava à frente da Diretoria do Ensino Secundário. Amado apresenta que

ESCOLA SECUNDÁRIA destina-se a prestar informações, esclarecimentos, sugestões e assistência técnica a esses 40.000 professores secundários que, espalhados por todos os quadrantes do nosso território, trabalham na árdua sementeira da educação e da cultura nacional. Visa também a servir de veículo de intercâmbio entre o professorado brasileiro, na troca de idéias, sugestões e experiências, favorecendo a **formação de uma nova mentalidade, mais progressista, mais propícia à observação objetiva, à experimentação renovadora** e à revisão crítica dos postulados, finalidades, currículos e métodos em que se baseia toda a atuação educativa de nosso magistério (*Revista Escola Secundária* nº 1, p. 8, junho de 1957, grifos nossos).

Sentido que fica evidenciado, também, no editorial da sexta edição da revista, ao afirmar que

A atuação da Diretoria de Ensino Secundário do MEC, por si e pela CADES, está se tornando um poderoso fermento para ativar, atualizar e aperfeiçoar o nosso ensino secundário, preparando e orientando melhor o seu professorado, estimulando o seu aperfeiçoamento criando e divulgando uma literatura didática útil e acessível, prestando assistência e orientação aos colégios, **promovendo enfim, a formação de uma nova mentalidade**, mediante simpósios, seminários, semanas de estudos, cursos

de férias, concursos anuais de trabalhos didáticos, revistas, folhetos e publicações (*Escola Secundária* nº 6, setembro de 1958, p. 4, grifos nossos).

Com esse mesmo objetivo, outros impressos pedagógicos foram produzidos, ao longo da segunda metade do século XX, como parte deste esforço por divulgar as modernas concepções de docência aos professores do Ensino Médio brasileiro, tal como caracterizado no segundo capítulo, objetivando a renovação e a modernização do trabalho docente. Assim, no final da década de 1970, a publicação do primeiro volume do Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau apresenta, como foco,

descrever e analisar a aula expositiva como uma das atividades desenvolvidas pelo professor. **Esperase que a seqüência elaborada e as instruções que constam do texto possibilitem a você analisar sua própria atividade de dar e preparar uma aula. Em outras palavras, o material permitirá a você identificar o seu jeito de proceder ao dar e preparar uma aula expositiva e quais os efeitos desses seus procedimentos sobre você mesmo e sobre seus alunos. Com esta análise pronta, você podera avaliar o seu jeito de usar a aula expositiva e, evidentemente, poderá alterá-la se julgar que este seja o caso** (CENAFOR, 1980, v.1, p 3, grifos nossos).

Na mesma direção, o editorial da primeira edição da Revista Nova Escola, publicada em 1989, considera que a

Sala de Aula é a revista que nasce com o objetivo de ajudar os profissionais do 2 grau (...) com a firme disposição de contribuir para as transformações exigidas por esse grau de ensino, hoje em nítida crise. Sabemos de antemão, que esta não é uma tarefa fácil, mas apesar disso, temos certeza de que, através de SALA DE AULA, e com a colaboração de uma equipe de educadores e técnicos da mais alta competência, **estaremos levando ao professor de 2 Grau valiosos subsídios para que ele possa melhor desempenhar seu papel social,** dando maior importância política ao fato educacional. E entendendo e transmitindo melhor o significado da educação (Editorial revista sala de aula 1, 1989, p. 3, grifos nossos).

A segunda metade do século XX foi marcada pela ênfase em uma necessária “renovação das práticas pedagógicas em curso” (XAVIER, 2008, p. 130), considerando as principais características das escolas de ensino secundário no princípio da segunda metade do século XX.

Escola de dois e de três turnos, com uma média de cento e sessenta dias de efetivo ano letivo, com turmas superlotadas e problemas sérios de magistério, direção e equipamento; confiada, prevalecentemente, a pequenas empresas organizadas com fins de lucro, a cuja obtenção se ajusta toda uma política de funcionamento em precaríssimos padrões; com uma equivalência formal de resultados que padrões antípodas de funcionamento negam categoricamente; atida a uma filosofia educacional entre regressivista e conservadora que é a mais total negação de qualquer veleidade de **poder ser instrumento no processo de mudança cultural brasileira**, está claro que esta nossa escola secundária, quase detentora do monopólio do nosso ensino médio, vem

adocendo de **males estruturais que só uma profunda reestruturação pode corrigir** e cujo âmbito em verdade transcende, de muito a órbita estritamente pedagógica para se filiar a moldes do nosso contexto cultural que em parte representa e reflete (ABREU, 1960, p. 13, grifos meus).

Partindo desta caracterização, a necessidade de renovação do ensino, atrelada à perspectiva de desenvolvimento nacional, destaca o papel essencial dos professores neste processo, apresentando que as transformações em pauta vão depender

[...] da **visão**, da **inventiva** e da **capacidade realizadora** dos educadores e **professores** do País, aceitar o desafio que a presente situação lhes apresenta, aproveitar as franquias que o MEC lhes oferece e dar vida e realidade aos sonhos e esperanças que de longa data alimentamos. A experimentação, na educação como na ciência, na tecnologia e em tudo o mais na vida, é uma conditi sine qua non do **aperfeiçoamento e do progresso**. Para ser autêntica, exige, ao lado de inventiva e ampla visão das realidades imediatas, **acurado planejamento** e **apurados controles** capazes de discernir o que é proveitoso e promissos do que é apenas inédito, sensacional, mas de pouco **rendimento para a vida**. Exige coragem e decisão; mas exige também espírito crítico e a atitude de humildade em reconhecer as falhas e os insucessos, encontrando neles novos estímulos para revisar os planos e recomeçar em novas bases. **Exige, acima de tudo, idealismo e dedicação** (*Escola Secundaria*, nº 14, setembro de 1960, p. 4, grifos nossos).

Os excertos referentes ao material de pesquisa analisados revelam traços da docência vinculados a uma dimensão subjetiva, compreendida como dom ou vocação, pautando a ação do professor em determinados ideais que assinalam a perspectiva do “professor herói” (FABRIS, 2010). Suas características vão sendo cada vez mais direcionadas para a inventividade, criatividade e flexibilidade, representando importantes deslocamentos na direção da produção da “neodocência” para o Ensino Médio, ao longo da segunda metade do século XX. Esta dimensão é reforçada pelo discurso que vincula o trabalho do professor a uma responsabilidade com a construção de um novo panorama social para o país.

Os educadores brasileiros não podem conservar-se alheios a estas novas realidades que estão dinamizando a vida da Nação e transformando o nosso panorama social (*Escola secundária*, nº 13, jun. 1960, p. 4).

Nestes termos, o início da segunda metade do século XX parece assinalar uma ênfase no trabalho dos professores, em termos do protagonismo em relação à implementação das mudanças pretendidas. Nelas,

por um lado, os professores são perseguidos pelo estigma de “bodes expiatórios” dos males do Sistema Educativo, por outro, são encarados como agentes criativos geradores de ações inovadoras e promotoras do sucesso da educação. Ou, dito de outro modo, são encarados como agentes promotores de mudança (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 199-200).

As campanhas dimensionadas nas décadas de 1950 e 1960, derivadas do trabalho promovido pelo MEC, CILEME, CALDEME e CADES, além de servirem como guias que “indicavam as linhas gerais de orientação das matérias específicas que compunham o currículo dos diferentes níveis de ensino, incluindo informações sobre o conteúdo e as metodologias de ensino a serem desenvolvidos em cada série ou nível de ensino” (XAVIER, 2008, p. 134), assumiram, por meio dos impressos analisados, papel central na tarefa de renovação do ensino. Isto através da ênfase em

[...] tornar o ensino científico das diferentes matérias um processo instigante para o aluno, porque apoiado no estudo de sua própria realidade, incentivando o professor a buscar a participação ativa da criança e do adolescente em atividades globais capazes de conduzir o aprendizado no sentido da resolução de problemas vividos no cotidiano” (XAVIER, 2008, p.134).

Para Xavier (2008, p. 135), os impressos manifestavam a “preocupação em consolidar os conhecimentos técnicos, advindos da didática e de fornecer subsídios para a preparação de aulas mais atrativas, que interligassem a explicação dos conteúdos específicos de cada área disciplinar com os interesses dos alunos”.

Assim, a distribuição de manuais didáticos e de revistas pedagógicas objetivava promover a “difusão dos conhecimentos didático-pedagógicos aos professores”, de tal forma que “as publicações atuariam como instrumentos a incentivar a profissionalização do magistério oferecendo mecanismos passíveis de contribuir para a flexibilização e adequação de suas ações e decisões de âmbito pedagógico às necessidades sociais” (XAVIER, 2008, p. 140).

Diante disto, Abreu (1960) e Lima (1960), ao manifestarem preocupação com a deficiência na formação de professores para o ensino secundário, onde as faculdades de Filosofia não estariam absorvendo a demanda, configuravam um quadro de precariedade em relação à docência no Ensino Médio brasileiro. Realidade traduzida por Lima (1960, p. 7), ao apresentar que

[...] milhares de professores, mais de 20 mil, exerciam o magistério sem nenhuma habilitação legal, o ponto que pareceu à Cades mais urgente foi ajudar a estes professores a obterem seus registros e, por meio disto, tentar prepará-los, tecnicamente, para o exercício do magistério.

Nesta dimensão, os impressos pedagógicos estariam contribuindo para colocar o país “no caminho do desenvolvimento e da modernização” (PINTO, 2008, p. 172), configurando um cenário no qual a preocupação passava a estar centrada na “preocupação com o divórcio

existente entre o produto do ensino secundário e as necessidades da sociedade, ou seja, com o tipo de contribuição que o primeiro poderia oferecer ao processo de desenvolvimento e modernização do País” (PINTO, 2008, p. 172).

Breglia e Lima (2008, p. 192) apresentam que os esforços em relação à docência se concentraram em torno da “construção de um estatuto científico à educação, compondo assim um projeto maior de reestruturação do sistema educacional brasileiro”. O argumento é que o “processo educativo está identificado com o processo de vida, não tendo outro fim, senão o próprio crescimento do indivíduo” (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 192), edificando, assim, uma escola moderna e ativa.

A esse respeito, a Pedagogia Nova, que norteou os ideais reformadores do período em questão, deslocou o

[...] eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretismo para o não diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2008, p. 8).

Considerando que o aluno passa a estar no centro do processo educativo, em um ensino que prima pela autoaprendizagem, 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 nossos).

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 em polgado 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 nossos).

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 nossos).

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 nossos).

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” empolado 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 nossos).

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 nossos).

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 (1969, 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), norteadada 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.

Nesse sentido, a revolução copernicana da educação se processa, seguindo as teorizações de Pacheco (2014), substituindo as “pedagogias do exógeno”, compostas pelo conjunto de “teorias educativas que pregam a importância da intervenção e da transmissão”, orientadas por uma “verticalização decisional do currículo, mediante a aplicação de mecanismos centralizados e prescritivos” (PACHECO, 2014, p. 135) convertidas em um processo otimizado, previsível e seguro, na forma de uma educação ortopédica, fundada em moldes idealmente fabricados” (PACHECO, 2014, p. 135). Já as “pedagogias do endógeno” posicionam “o sujeito no centro da dinâmica da educação e da aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 135), por meio da implementação dos métodos ativos, que marcam a influência da psicologia no campo da educação e contribuem de maneira importante para o direcionamento da docência, enquanto prática, através da ênfase no “trabalho espontâneo baseado na necessidade e no interesse pessoal” (PACHECO, 2014, p. 135) do aluno.

É importante lembrar que, nesta perspectiva, o professor foi, ao mesmo tempo, configurado como “elemento essencial da situação de aprendizagem do aluno, pois seu papel é, exatamente, o de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos do saber e da experiência já conquistados pelo adulto” (SCHMIDT, 2009, p. 150-151).

A posição do **professor** é semelhante a do **instrutor** (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 216, grifos nossos).

O professor não ensina; ajuda o aluno a aprender, slogan batido e rebatido em todas as páginas desta obra, decorrente da teoria da assimilação: todo o **conhecimento decorre** de uma assimilação-acomodação, por tanto **de uma atividade do sujeito** (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 230, grifos nossos).

Ao considerar as teorizações de Kilpatrick (1969), nas quais afirma que, “como professores, precisamos tornar-nos cada vez mais desnecessários” (KILPATRICK, 1969, p. 84), a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio, na segunda metade do século XX, pode ser caracterizada por uma significativa mudança na forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem. Consiste na transformação de um “ensino centrado na transmissão de conteúdos e procedimentos a um ensino centrado na aprendizagem ativa e significativa por parte do aluno” (BIESTA, 2017, p. 10).

Tal transformação, segundo o autor, ao evocar novos métodos e práticas renovadoras, fez também com que o aluno se tornasse a figura central do processo de aprendizagem, reduzindo o papel do professor a um facilitador, “responsável pela preparação dos recursos

didáticos e do cenário educacional, do controle do espaço e do tempo da sala de aula” (BIESTA, 2017, p. 10).

Diante destas novas racionalidades propostas, o processo de renovação mais efetivo do ensino secundário foi organizado, a partir da década de 1950, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pela Diretoria do Ensino Secundário (DESE).

Sob a direção e liderança de Anísio Teixeira, em 1955, o INEP estabeleceu parceria com a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), que se materializou na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), passando a realizar pesquisa científica inédita sobre o sistema escolar brasileiro com o objetivo de democratizá-lo e de modernizá-lo [...] a DESE emvidou esforços no sentido de renovar a configuração do ensino secundário definida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, especialmente por meio da viabilização da implantação das classes secundárias experimentais⁷⁷ (DALLABRIDA, 2014, p. 409).

De acordo com Dallabrida (2014, o. 409), o “modelo pedagógico renovador do ensino secundário”. Revela também, nas palavras do autor, um “ataque à Reforma Capanema, que enquadrou o ensino secundário numa forma nacional rígida, desconsiderando a diversidade do Brasil e dos indivíduos” (DALLABRIDA, 2014, p. 413). Assim, representa uma evidente conclamação à mudança nos rumos desta etapa da escolarização, aproximando-a dos pressupostos requeridos pelas transformações sociais e econômicas atravessadas pelo país no princípio da segunda metade do século XX.

Mudanças que, nas palavras de Dallabrida (2014, p. 415), manifestam-se na emergência de uma “cultura escolar renovadora proposta para o ensino secundário”. Portanto, impactam na configuração de uma nova organização curricular e também no direcionamento do trabalho docente, com “o desiderato de ensaiar novos métodos de ensino e processos escolares” (DALLABRIDA, 2014, p. 416). Pressupostos que, para o autor, manifestaram uma “preocupação com o desenvolvimento das aptidões individuais”⁷⁸ (DALLABRIDA, 2014, p. 418), expressa na “possibilidade de os discentes optarem por disciplinas e atividades

⁷⁷ A implantação das classes secundárias experimentais foi autorizada pela Portaria no 1, de 2 de janeiro de 1959, do Ministério da Educação e Cultura, com o desiderato de diversificar o ensino secundário. A referência pedagógica eram as classes nouvelles francesas, além de outras matrizes escolanovistas, particularmente aquelas estadunidenses, que certamente compunham ecletismos pedagógicos instigantes para a pesquisa histórica e importantes para a reinvenção da configuração atual do Ensino Médio (DALLABRIDA, 2014). A faceta ainda mais renovadora do ensino secundário, no Brasil, nos “anos dourados”, foi efetivada por meio das classes secundárias experimentais [...] Essas classes de ensaio tiveram como principal referência internacional as *classes nouvelles francesas*, que se inscreviam no movimento escolanovista, converteram-se em experiências contrastantes em relação ao formato do ensino secundário definido pela Reforma Capanema (DALLABRIDA, 2014, p. 419).

⁷⁸ legado das classes secundárias experimentais que, atualmente, é retomado no Ensino Médio Inovador (DALLABRIDA, 2014, p. 422).

educativas” (DALLABRIDA, 2014, p. 418), representação “de uma perspectiva psicologizante de corte escolanovista” (DALLABRIDA, 2014, p. 418).

Com o golpe civil-militar de 1964, uma série de mudanças importantes no Ensino Médio foram desencadeadas, atreladas ao novo modelo de desenvolvimento dimensionado para o país, provocando um processo de adequação do ensino às novas necessidades que se delineavam. A função profissionalizante assumiu um papel fundamental para levar adiante o projeto de nação pretendido pelos militares (CURY, 1998). Tal perspectiva configura um novo cenário para a escolarização contemporânea, a partir da

[...] extinção da CADES, nos primeiros anos da ditadura militar, a perspectiva da docência se concentrou nas licenciaturas, conforme estabelecido na nova LDB, implementada em 1971. Para Eurides Brito da Silva (1997), que em 1968 sucedeu Gildásio Amado na Diretoria do Ensino Secundário, a Cades “morreu de inanição”. Na sua avaliação, a Campanha foi a grande solução para as décadas de 1950 e 1960, porém, tratava-se de uma solução provisória. Eurides considera que a solução definitiva viria com o escalonamento previsto na Lei nº 5.692/71 – licenciatura plena/licenciatura curta (PINTO, 2008, p. 165).

Sob a influência americana nos processos de escolarização brasileiros, manifestada especialmente nos acordos MEC – USAID, os pressupostos da psicologia behaviorista tornaram-se mais evidentes em relação ao ensino. Nestes termos, a renovação da educação passaria pela implementação de um novo método: a Instrução Programada. Ideário educacional que visava a desenvolver um ensino que fosse apoiado no processo de aprendizagem do aluno como centro de referência do trabalho docente, estabelecido em termos de desenvolvimento de procedimentos e métodos que retirassem o professor do centro do ato pedagógico, em favor do estudante. Para tanto, considerava os aportes da Psicologia sobre como ocorre e se desenvolve o comportamento dos organismos⁷⁹ (CANDIDO, 2017). Os principais traços conceituais deste processo de renovação consistiam em enfatizar que o ensino deveria ser definido pela atuação do aluno, e a aprendizagem deveria ser feita em etapas gradativas, de acordo com as características dos estudantes e de suas possibilidades de aprendizagem, conforme apresentam os excertos referentes aos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR.

⁷⁹ A exemplo, o *Personalized System of Instruction* (PSI) é um modelo de ensino que foi esboçado pela primeira vez em 1963, durante um encontro entre os psicólogos brasileiros Carolina Martuscelli Bori (1924–2004) e Rodolpho Azzi (1927–1993) e os psicólogos estadunidenses Fred Simmons Keller (1899–1996) e John Gilmour Sherman (1931–2006), como uma alternativa ao “modelo tradicional de ensino” (CANDIDO, 2017).

Neste caderno, estaremos lidando com exercício escrito, onde **o aluno é bem mais ativo** do que em aula expositiva, uma vez que é ele quem realiza a atividade. Por esta razão começaremos lidando com comportamentos do aluno em vez de comportamentos do professor e **abordaremos o comportamento do professor em função do comportamento do aluno** (CENAFOR, v. 2, 1979, p. 2, grifos nossos).

A afirmação de que **a ação educativa deveria centrar-se no educando, e não no conteúdo programático, constitui uma das principais contribuições do movimento renovador da escola nova**. A escola tradicional mantinha os alunos numa atitude passiva de recepção, uma vez que **a matéria ensinada e não o aluno parecia constituir o ponto central de referência para a educação**. [...] **O movimento renovador da escola** ativa verá a importância de se **considerar o educando não como um ser passivo, receptor, baseado na ideia de que toda aprendizagem exige atividade, participação ativa do sujeito** (CENAFOR, 1979, p. 114, grifos nossos).

Assim como o comportamento de seus alunos depende de comportamentos de colegas, de comportamentos do professor ou de comportamentos anteriores do próprio aluno, **você também está na dependência, para se comportar em sala de aula, das coisas que os alunos fazem** o tempo inteiro (CENAFOR, v. 2, 1979, p. 19, grifos nossos).

Um aspecto que queremos enfatizar, ao propor que **o professor utilize as informações que seus alunos lhe fornecem** em exercícios escritos, para melhorar sua aprendizagem, é o de que **o professor tem um duplo papel em qualquer seqüência [sic] de interações com seu aluno**: ao mesmo tempo em que ele fornece conseqüências para comportamentos anteriores dos alunos, ele está criando condições antecedentes que aumentam a chance de que efetivamente ocorram os comportamentos que ele espera de seus alunos (CENAFOR, v. 2, 1998, p. 37, grifos nossos).

Com base nos excertos, torna-se importante lembrar, conforme apresentado no primeiro capítulo, que o processo de renovação pedagógica que ocorreu no limiar da segunda metade do século XX fundamentou-se nas racionalidades econômicas neoliberais, em termos de adequação da formação humana às necessidades do processo desenvolvimentista do país. Nestes termos, a docência na contemporaneidade parece estar inscrita em um contexto no qual as novas configurações de uma sociedade da aprendizagem posicionam os processos de escolarização como supérfluos e antiquados, considerando que quase tudo “pode ser encontrado e aprendido on-line” (BIESTA, 2016, p. 122).

A este respeito, a nova retórica produzida em torno do conceito de aprendizagem, sob a influência do construtivismo, produz efeitos diretos sobre as práticas educativas, considerando que as especificidades do aluno e a contextualização do conhecimento são tidos como elementos-chave deste processo, conforme apresentam os excertos referentes ao final da década de 1990.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o mais importante recurso que a escola dispõe para que **o aluno não seja um mero espectador e sim um inventor, um criador** (BOLETIM NOVO ENSINO MÉDIO, N 1, P. 5, agost/set 1999).

O primeiro tema é a “Gestão do Currículo e da Aprendizagem”, **centrado no professor como gestor da aprendizagem**. O debate procura mostrar como, mediante o uso dos materiais, do tempo e do espaço, dentro e fora da escola, **o professor põe o currículo em movimento** (Boletim Novo Ensino Médio, v. 3, p. 1, 2000).

Nestes termos, considerando que “no paradigma da aprendizagem o foco é colocado no modo como os professores podem apoiar e facilitar a aprendizagem do aluno” (BIESTA, 2016, p. 122, tradução da autora⁸⁰), 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, n° 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.

⁸⁰ “[...] en el paradigma del aprendizaje el foco se coloca en el modo en el que los maestros pueden apoyar y facilitar el aprendizaje del estudiante” (BIESTA, 2016, p. 122).

[...] 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 antes⁸¹ (BIESTA, 2017, p. 24 – nossa tradução).

Com base nas recorrências que evidenciaram a perspectiva do professor, enquanto facilitador da aprendizagem, torna-se importante destacar, também, a centralidade que a docência assumiu dentro do projeto desenvolvimentista que marcou as décadas de 1950 e 1960, tal como denotam os excertos a seguir.

O **professor é indiscutivelmente o fator mais decisivo** em qualquer plano de educação secundária. Currículos, programas, organização e equipamento, por muito importantes que sejam, **significam pouco ou nada, a não ser quando vitalizados pela personalidade dinâmica do professor** (*Escola Secundária* n° 4, março de 1958, p. 16, grifos nossos).

Quando enfatizamos o **duplo papel do professor ao ponto de dizer que o professor deveria estar fornecendo consequências para os comportamentos que os alunos apresentaram ao mesmo tempo em que deveria estar criando condições antecedentes para que ocorram os próximos comportamentos dos alunos**, durante mesmo a situação de exercício escrito estamos mudando a visão de exercício escrito; ele não está mais aparecendo como um instrumento para avaliar os alunos, mas, sim, como um instrumento para treiná-los em algum comportamento que você julgue importante (CENAFOR, v. 2, 1998, p. 37, grifos nossos).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o professor deixa de estar no centro do processo educativo, em favor da atividade do aluno, destaca-se a sua importância, como elemento fundamental na implementação das mudanças pretendidas em relação ao ensino secundário e, conseqüentemente, em relação ao novo projeto de sociedade que se configurava, a partir dos moldes da industrialização. Dimensão que se manifesta na capa da Revista Sala de Aula n° 21, ao caracterizar o professor como herói, cujo percurso para atingir tal premissa envolveria, segundo a reportagem que consta na referida publicação, um conjunto de boas práticas que objetivam superar o ensino arcaico e posicionar o aluno no centro do processo educativo, por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas capazes de despertar o interesse dos estudantes.

⁸¹ “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).

Figura 8 - O herói da turma



Fonte: Revista Sala de aula, ano 3, n.º 21, jun. 1990.

Figura 9 - Sociedade dos mestres inesquecíveis

DIDÁTICA

Sociedade dos mestres inesquecíveis

Eles são quase anônimos, mas têm muitos sinônimos: sábios, apaixonados, honestos, exigentes, sensíveis, cúmplices, fascinantes. Parecem até heróis de cinema.

É bem menor que o desejável. Não deixa, porém, de ser significativo o número de professores que conseguem estabelecer com seus alunos um ótimo relacionamento, cumprindo assim, de modo pleno, a importante tarefa de ensinar. Alguns desses profissionais ultrapassam os tradicionais limites de seu papel e se tornam autênticos mestres de discípulos nem sempre dóceis, mas quase sempre interessados. Por que eles conseguem êxito onde muitos fracassam é o que tentaremos explicar aqui.

Comecemos pela bem intencionada bisbilhote de olhar através das janelas de uma escola de 2.º grau. O que vemos? Cerca de 40 jovens, entre 14 e 21 anos de idade, "barbarizando". Irre-

quietos, eles falam, gesticulam, riem, contam piadas, enfim, movimentam-se da forma mais barulhenta possível. Difícil acreditar que alguém com mais de 30 anos consiga permanecer ali alguns minutos sem enlouquecer. O sinal toca anunciando o término do intervalo e nem por isso o ruído diminui.

Acostumada a enfrentar as "feras" dona Lígia entra na sala, como se caminhasse por um templo budista. Calmamente toma seu posto à mesa e encara a classe com firmeza antes de proferir o

seu conhecido "bom-dia, meninos". Chega ao fim o ritual de entrada que ela repete há mais de 15 anos.

Pouco a pouco, a conversa vai cessando e os alunos retomando seus lugares. Se algum demora a assumir a atitude bem composta é logo advertido por um colega atento. Silenciosa e implacável, dona Lígia consegue calar a turma. Em minutos está transmitindo a jovens quietos e algo desinteressados suas sábias lições.

Na classe ao lado, o professor Jairo também já dá sua aula. Antes, bateu com a régua na mesa, gritou, esbravejou e acabou ameaçando tirar pontos da turma inteira na próxima prova, caso a algazarra não terminasse.

Agora, os jovens exercem de modo contrito a capacidade de bons copiadores, passando para o caderno a matéria que o professor coloca na lousa.

QUAL É O SEGREDO?

Lígia e Jairo, na verdade, não existem. Eles são apenas estereótipos pinçados da padronizada galeria de professores que não conseguem uma aproximação real com os alunos. A rigidez típica desses profissionais aparece aqui para evidenciar a criatividade de um profissional atípico: o que fura bloqueios, derruba preconceitos e foge de padrões arcaicos, no desejo de realizar seu trabalho da melhor maneira possível.

"Todo mundo diz que o aluno precisa prestar atenção ao professor. Pois eu prefiro dizer que o professor também precisa prestar atenção ao aluno", diz

Marcão (acima numa excursão com os alunos) exhibe a faixa que ganhou no dia de seu aniversário: "Fui um aluno tímido. A voz nem saía".




SERGIO FALCÃO / GEPRES

18 SALA DE AULA JUN/90

Fonte: Revista Sala de aula, ano 3, nº 21, jun. 1990.

A dinâmica da sociedade contemporânea engendra um conjunto de racionalidades para a docência, capazes de mobilizar determinadas estratégias, em termos de produção de traços

conceituais, que se manifestam, considerando o que explicita os excertos, a emergência de uma “pedagogia do herói” (FABRIS, 2010), centrada no sucesso, na excelência e na competitividade, que parece emergir como alternativa às práticas consideradas tradicionais. Práticas que exaltam a perspectiva salvacionista da educação, ao destacar o “heroísmo” (FABRIS, 2010, p. 236) docente, que produz efeitos de verdade a respeito da docência contemporânea que os impressos pedagógicos parecem destacar. Nestes termos, as nuances que os impressos pedagógicos analisados parecem reforçar, ao enfatizar que o “bom professor” está relacionado ao desenvolvimento de “boas práticas”, orientadas para atingir a excelência de resultados, produzem um conjunto de significações em torno da docência para o Ensino Médio que fundamentam o conceito central da tese, que é a emergência de uma “neodocência” para esta etapa da escolarização.

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 movimenta essa pedagogia e a constituição do professor herói” (FABRIS, 2018, p. 207).

Figura 10 - Os saltimbancos da Educação



Fonte: Revista Sala de Aula, n.7, nov. 1988, p. 18.

Considerando o que é apresentado pelo material empírico, é importante assinalar que, conforme analisado por Popkewitz (2015, p. 442), o processo de renovação da docência “encarna o tema da salvação”, no intuito de garantir o “potencial revolucionário de produzir melhoras humanas” (POPKEWITZ, 2015, p. 442), depositando na transformação do professor a responsabilização pela efetivação do projeto formativo que caracteriza a agenda neoliberal, pensada para a educação contemporânea. Imersa em uma narrativa redentora, a produção da “neodocência” parece ser reduzida a um processo que objetiva facilitar o desenvolvimento de competências, de forma a garantir metas e resultados previamente estabelecidos, distanciando-se de uma configuração de docência enquanto mecanismo de empoderamento e emancipação dos sujeitos que compõem o processo de escolarização (BIESTA, 2017).

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 (LAVALL, 2004). A “neodocência” emerge, assim, marcada pela “racionalização contábil da ação pedagógica” (LAVALL, 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).

Enquadrados no processo de renovação do ensino secundário e orientadas pelo currículo em ação, o planejamento, os objetivos e os métodos e técnicas de ensino, dentre outros aspectos, passaram a funcionar como elementos estratégicos na configuração de uma nova docência para esta etapa da educação, capaz de tornar o ensino condizente com os novos moldes de desenvolvimento da sociedade e da economia (DALLABRIDA, 2014). Tais aspectos configuram o que denominamos de “neodocência” e se referem ao campo de ação, referindo-se à prática do professor em sala de aula, e estão analisadas no próximo capítulo. Desse modo, o processo de renovação do ensino secundário passaria, necessariamente, por uma renovação

pedagógica orientada pelas mudanças no currículo, pensadas para a escola de ensino médio no Brasil, analítica que apresentada a seguir.

5.2.2 Currículo e Neodocência: Aprender para a vida

“Não há educação sem ideal humano”. Com esta frase, o sociólogo francês Christian Laval inicia uma importante analítica concernente às racionalidades que envolvem os processos de escolarização contemporâneos, em termos do que o autor caracteriza como “submissão direta aos imperativos econômicos” (LAVAL, 2004, p. 43). Neste quadro, as recorrências apresentadas pelo material empírico da pesquisa posicionam as reformas curriculares produzidas para o Ensino Médio, a partir da segunda metade do século XX, como um importante mecanismo para alavancar o processo de renovação curricular, pautando a atividade docente não somente em termos de reconfiguração dos saberes, também como orientação didática e metodológica do processo educativo.

Considerando a produção do “neodocente”, o currículo assume papel determinante na articulação entre o conhecimento e a prática docente, na perspectiva da economia neoliberal, em um contexto marcado pela ampliação dos pressupostos empresariais nos processos de escolarização, delimitando a subordinação do saber às configurações de mercado, no qual docência assume contornos cada vez mais enquadrados na lógica da “eficácia econômica” (LAVAL, 2004, p. 22).

Nestes termos, “o saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, [...] mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 22). Analítica que reconfigura o utilitarismo, na dimensão neoliberal, ao reduzir o conhecimento à perspectiva de ganhos econômicos vinculados à empregabilidade, caracterizando a educação como um fator de investimento, considerando o potencial de rentabilidade que o saber representa na sociedade do conhecimento (LAVAL, 2004; LIMA, 2012). Quadro que assinala importantes racionalidades em relação à produção do “neodocente”, em uma perspectiva que, segundo Laval (2004), se aproxima das teorizações de Francis Bacon, ao apresentar uma virada utilitarista do conhecimento. Nela, o processo de renovação do ensino proposto para o Ensino Médio brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, é marcado pela ênfase na reestruturação curricular. O objetivo é

[...] provocar mudanças nas culturas escolares com base na crença de que, para tal, era necessário difundir certos conhecimentos pedagógicos ao lado de um conjunto de conhecimentos específicos das disciplinas que compunham os

currículos escolares em seus diferentes níveis e áreas de saber (XAVIER, 2008, p. 130).

A centralidade da perspectiva utilitarista assumida pela docência na atualidade, de acordo com Lenoir (2016, p. 124), emerge a partir dos princípios economicistas configurados no contexto neoliberal, com o intuito de garantir “capital humano” necessário para atuar de acordo com os princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade. Em termos de docência, assumem um caráter “prescritivo e preocupado com a eficiência” (LENOIR, 2016, p. 124).

A dinâmica utilitarista, nas palavras de Schneider e Durlí (2012, p. 31), está voltada para atender as “competências e habilidades necessárias à atuação prática do professor”. Deste modo, na visão das autoras, as reformas curriculares dimensionadas para os professores da Educação Básica, materializadas em forma de pareceres, diretrizes e resoluções, ao seguirem os preceitos ditados pelos organismos transnacionais, que estreitam a ligação entre educação, conhecimento e economia, atendem a um “percurso formativo voltado a adaptar o professor às necessidades do mercado” (SCHNEIDER; DURLI 2012, p. 32). O foco exacerbado na competência técnica do professor o torna um mero “prático do ensino” (SCHNEIDER; DURLI 2012, p. 32), fato que não abarca a complexidade da docência.

Nesta direção, os impressos pedagógicos assumiram papel central na difusão de tais pressupostos, justificando a ênfase apresentada no material de pesquisa, no qual o “aprender para a vida” aparece de maneira recorrente, como pressuposto orientador da renovação do ensino e também como norteador da reforma curricular, considerada elemento capaz de produzir as inovações necessárias para adequar o Ensino Médio às necessidades da economia neoliberal.

Está suficientemente aceito por todos os brasileiros de bom senso, que **nossa atual escola média não corresponde às necessidades do processo de desenvolvimento por que está passando o País**. Tendo-se popularizado, a escola secundária (estatisticamente a única escola média com influência no país), continuou a ser escola puramente intelectualista, baseada em verbalismo desenfreado e falsamente cultural, com sobrecarga enorme de disciplinas, algumas de cunho nitidamente “aristocrático”. **O aluno nela não aprende a viver** (A escola secundária moderna - LIMA, 1962, p. 333, grifos nossos).

Diante da perspectiva de flexibilidade frente à rigidez dos currículos tradicionais, nos quais “o aluno não aprende a viver”, Braghini (2008, p. 3), expressa que, “a partir de meados dos anos 1950, a principal preocupação dos pesquisadores era tornar a escola secundária mais ‘prática’, a fim de fundir-se aos apelos economicistas que, naquele momento, misturavam-se com as determinações educacionais”. Portanto, os intelectuais escolanovistas buscavam

mudanças curriculares que fossem adequadas à nova concepção de ensino secundário e que o conduzissem para uma educação moderna, ativa e mais popular (BRAGUINI, 2008).

É preciso **reduzir o currículo e melhorar os programas**, a fim de que **o aluno estude o que é realmente útil** à sua formação moral, cívica, espiritual e intelectual. É preciso **acabar com o supérfluo e dar maior ênfase ao principal**. É preciso que o adolescente receba de seus mestres um **incentivo para a vida, um ideal de vida**. É necessário que a escola **prepare o estudante para a realidade** [...]. Para isso é necessário que a escola lance mão de métodos ativos [...]. É preciso acabar com o verbalismo (Revista ensino secundário 17, p. 8, grifos nossos).

Para fazer face ao **desafio das novas realidades**, o nosso ensino secundário terá que enveredar por **novos caminhos** em busca de **novas formulações curriculares**, mais **atualizadas e funcionais**, e **novas soluções metodológicas** que capitalizem o rico potencial das novas gerações, preparando-as para um novo estilo de **vida** (Revista Escola Secundária, nº 14, setembro de 1960, p. 4, grifos nossos).

Os esforços do Ministério da Educação e Cultura, **ensejando o funcionamento de classes experimentais**, com amplas franquias para explorar **novos currículos e novos métodos**, constituem, por certo, um passo decisivo para a abertura de novos caminhos em busca de melhores oportunidades e de mais acertadas soluções para a nossa complexa problemática educacional (Revista Escola Secundária, nº 14, setembro de 1960, p. 4, grifos nossos).

Conforme já apresentado, os contornos da Modernidade apresentaram, como um de seus fundamentos a ampliação da escolarização, influenciando no preparo dos professores para a docência, de acordo com suas racionalidades, um ideário educacional embasado nos princípios escolanovistas. Desse modo, os esforços de reestruturação do ensino, manifestados sob a égide do escolanovismo inauguraram, na segunda metade do século XX, novos moldes para a educação, forjando um processo de difusão da escola a partir de novos princípios que marcaram, nas palavras de Nagle (1974, p. 264), um “entusiasmo pela educação”, e um “otimismo pedagógico”, associando a educação ao desenvolvimento econômico.

Princípios estes que, de acordo com Silva (2017b), evocavam tanto a implementação de um processo de “renovação educacional”, quanto elementos que possibilitassem a “reconstrução nacional”, sendo marcados pelo movimento escolanovista. Neste sentido, o “progressivismo pedagógico” que marcou o pensamento educacional de Anísio Teixeira, segundo Silva (2017 b, p. 12), está dimensionado, também, segundo “um currículo que amplie as experiências formativas a partir dos interesses do próprio indivíduo que aprende”, de forma que a escola seja ressignificada para oferecer, aos estudantes, os saberes úteis e necessários para a vida, de acordo com as demandas que emergem a partir das novas configurações da sociedade. Dimensão que envolve uma

[...] 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).

Condições sob as quais, no ano de 1966, por iniciativa do Ministério da Educação, dirigido pelo ministro Raymundo Moniz de Aragão, foi publicada, no país, a tradução da obra *O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada*, elaborada pelo então diretor do conselho neozelandês de pesquisas educacionais, George Parkyn. De acordo com a apresentação da obra, feita por Gildasio Amado, então diretor de Ensino Secundário do MEC, o livro é um compendio de quatro capítulos da obra produzida pela UNESCO: *L'Education dans le Monde – III – L'Enseignement du Second Degré*. Nesta obra, Parkyn apresenta um estudo comparativo das principais tendências e problemas do ensino de grau médio no mundo. A publicação é considerada, nas palavras de Gildasio Amado, “um estudo de indiscutível valor e do maior interesse para todos que se dedicam ao ensino de grau médio”, [...] especialmente considerando a fase em que a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou condições para a ampla renovação do ensino de grau médio brasileiro” (PARKYN, 1966, p. 4).

Neste estudo, Parkyn (1966) apresenta importantes considerações a respeito das necessárias transformações no currículo do ensino secundário, considerando que “progressos científicos e técnicos modernos e a evolução social complexa que se produziu recentemente, conduziram necessariamente à modificação dos currículos (PARKYN, 1966, p. 10). Além disso,

A extensão a todos os adolescentes do ensino secundário, reservado originariamente a um número limitado de futuros sábios, forçou numerosas **modificações da estrutura e da organização dos sistemas de ensino, bem como do currículo e dos métodos pedagógicos** aplicados pelas escolas (PARKYN, 1966, p. 11, grifos nossos).

Esta perspectiva permite compreender o esforço realizado pelas proposições apresentadas pela UNESCO, em definir novas características para o Ensino Médio, através de uma reestruturação curricular que vislumbrasse uma nova identidade para esta etapa da escolarização. Isto moldada de acordo com as demandas que emergiram das novas configurações assumidas pela economia e pela sociedade, na segunda metade do século XX, considerando as implicações dos mecanismos de ação que estão em torno da implementação de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, expressa nos estudos de Dale (2004).

Diante destas racionalidades, a dimensão economicista acaba revitalizando, em alguma medida, os pressupostos já apontados por Schultz (1987), para quem o investimento no capital humano representa o valor econômico da educação através da aquisição de capacidades e habilidades capazes de atender as demandas do mercado.

Os modos pelos quais os documentos curriculares contribuíram para a produção de novos e distintos significados para a docência no Ensino Médio brasileiro permitiram, também, compreender as novas configurações assumidas pelos processos de escolarização contemporâneos. Neles, a educação esteve voltada

Para responder às necessidades criadas pelo desenvolvimento rápido da ciência e pela complexidade crescente das técnicas industriais, era indispensável que os jovens fossem “adaptáveis”, tivessem melhor formação geral e não fossem especializados de modo demasiado restrito (PARKYN, 1999, p. 14).

Em termos de reformas curriculares, Pacheco (2014, p. 90) apresenta que parece existir uma ênfase na dicotomização entre o “antigo e o moderno”, manifestada em uma organização do conhecimento na qual o saber “acadêmico perde importância para o conhecimento utilitário” (PACHECO, 2014, p. 90). Também enquadra a docência na “lógica da reengenharia social da escola” (PACHECO, 2014, p. 90), conceito elaborado por Pinar (2007). Segundo esta racionalidade,

O pensamento econômico que legitima a escola observa-se não só pela visão dos **professores como “engenheiros sociais”, ligados à gestão da aprendizagem**, mas também pela **standardização do currículo em percursos traduzidos em comportamentos esperados**. Ainda que a teoria da instrução não deixe de validar o conhecimento acadêmico, o que se discute nos alicerces da sua fundamentação, é **a relação, mediada pelo utilitarismo, da escola com o mercado de trabalho**, devendo para isso seguir orientações precisas quanto à sua operacionalização (PACHECO, 2014, p. 90, grifos nossos).

Neste sentido, a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro, manifestada nos impressos pedagógicos produzidos para os professores desta etapa da escolarização na segunda metade do século XX, parece configurar uma racionalidade pedagógica na qual o “conhecimento é reduzido a uma dimensão didática, ligada a procedimentos de ação escolar, bem traduzidos pela pedagogia por objetivos e pela pedagogia por competências” (PACHECO, 2014, p. 90).

Diante desta lógica, é importante referir que os embates em torno das distintas compreensões a respeito do conhecimento escolar influenciaram nas questões concernentes à docência no Ensino Médio, considerando que “as batalhas pelo humanismo⁸² na educação brasileira expunham diferentes representações e projetos para a educação secundária” (SOUZA, 2009, p. 87). Perspectiva que se evidencia nos embates a respeito da configuração das diretrizes para a renovação curricular propostas para o ensino secundário no país, ao longo do século XX. Neste sentido, Souza (2009), ao problematizar o humanismo como eixo norteador do currículo, assinala as distintas concepções humanistas confrontadas em torno de sua elaboração, apresentando que, no “horizonte desse debate estava em questão a democratização do secundário e sua renovação, em direção à inovação” (SOUZA, 2009, p. 81). Nestes termos, é importante referir que,

No bojo da discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em tramitação no Congresso Nacional a partir de 1948 reavivaram os debates sobre a modernização da educação secundária no país. A questão política da democratização do secundário foi o pano de fundo a partir do qual voltaram a ser problematizados temas como as finalidades desse ramo de ensino, a inclusão de disciplinas de cunho prático no ginasial, a renovação metodológica e a flexibilidade curricular (SOUZA, 2009, p. 82).

Segundo Souza (2009), assumem centralidade, em termos de currículo, os embates que marcam a dicotomização entre os estudos clássico e científico⁸³, a partir dos quais a vigência da primeira lei de diretrizes e bases (LDB 4024/61) assinala um processo de distanciamento da perspectiva humanista, abrindo espaço para outros “pressupostos que ganhariam cada vez mais legitimidade nas décadas seguintes: a especialização, a educação para o trabalho e **o caráter instrumental e utilitário da seleção cultural para a escola média**”(SOUZA, 2009, p. 88, grifos nossos). Deste modo,

⁸² Não por acaso, a questão do humanismo esteve no cerne dos debates culturais e educacionais dos anos 40 e 50 do século XX. A catástrofe humana representada pela Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as transformações econômicas e sociais em curso no Ocidente punham em questão os princípios gerais sobre os quais estavam alicerçadas as sociedades até então. O humanismo foi retomado por diferentes grupos intelectuais e compôs as práticas discursivas de diversas tendências na busca de interpretação do presente (SOUZA, 2009, p. 82).

⁸³ Estava em questão a sobrevivência dos estudos clássicos e a proeminência da cultura científica, mas, sobretudo o destino de uma formação centrada na cultura geral. O desfecho dessas disputas foi equacionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961 (Lei 4.024/61). As diretrizes curriculares para o Ensino Médio estabelecidas por essa lei instituíram a flexibilização e diversificação do currículo, admitindo disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas. Em 1962, o Conselho Federal de Educação indicou as matérias obrigatórias do Ensino Médio: Português (sete séries), História (seis séries), Geografia (cinco séries), matemática (seis séries) e Ciências (sob a forma de iniciação à ciência, 2 séries, sob a forma de ciências físicas e biológicas, 4 séries) (SOUZA, 2009, p. 87).

O debate sobre a seleção cultural para a educação secundária no Brasil atravessou o século XX e esteve no cerne de inúmeras polêmicas. As disputas em torno do currículo colocaram em questão a legitimidade da cultura humanista predominante em confronto com a educação científica cada vez mais valorizada. Os ataques mais veementes recaíram sobre os estudos clássicos – Latim e Grego, mas, de um modo geral, todo o ensino das humanidades esteve sob contestação (SOUZA, 2009, p. 73).

Seguindo a compreensão proposta por Souza (2009), ao postular que o currículo representa um “artefato social e cultural” (SOUZA, 2009, p. 73), cuja “história consiste em uma tentativa de interpretar e entender o processo pelo qual grupos sociais, em determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos através das instituições educativas” (SOUZA, 2009, p. 73), analisar os modos pelos quais a seleção dos conhecimentos escolares para o Ensino Médio foi definida, desde uma perspectiva histórica, configura um processo permeado por diferentes “interesses, concepções conflitantes de educação e currículo, lutas de poder e disputas pelo controle social” (SOUZA, 2009, p. 73). Posicionamento que se aproxima da crítica que perpassa as configurações desta pesquisa, em termos dos impactos que a vinculação dos processos de escolarização com os pressupostos da economia neoliberal produzem para a docência do Ensino Médio, contribuindo para a produção de um “neodocente”.

A este respeito, a modernização da educação e do país, que assume centralidade a partir da segunda metade do século XX, fundamenta a “remodelação da escola secundária adequando-a às necessidades da sociedade moderna” (SOUZA, 2009, p. 74). É importante ressaltar que a nova configuração da escola secundária foi processada especialmente através de uma reestruturação curricular, feita por meio da “modificação dos programas”, objetivando torná-los suficientemente simplificados. Isto de forma que a “**teoria dada não se desvinculasse das atividades da vida**, e que os **métodos** de ensino, em todas as disciplinas, partissem sempre do **concreto para se atingir o abstrato** (SOUZA, 2009, p. 74, grifos meus). Perspectiva que parece vincular a produção do “neodocente” com o processo de reestruturação curricular da escola de Ensino Médio, que apresenta uma nova perspectiva para o conhecimento escolar: **aprender para a vida**.

Orientação que se manifesta nos impressos pedagógicos analisados, ao estabelecer uma crítica contundente ao currículo da escola secundária.

Temos assim, **currículos estáticos e enciclopédicos, programas rígidos e inflados de pedante erudição, mas alheios às realidades da vida** e do meio em que vivemos. Temos, desse modo, um **ensino** altamente **burocratizado**, mas **ineficiente e improdutivo** (Revista Escola Secundária, nº 6, setembro de 1958, p. 4, grifos nossos).

Analítica que abre espaço para a emergência da perspectiva de uma educação para a vida, associada à ideia de individualização dos percursos de aprendizagem, ao considerar, sob a influência dos pressupostos escolanovistas, que o “objetivo da educação é continuar a enriquecer o processo da vida por pensamentos e ações melhores. Portanto, **a educação, está na vida e para a vida**” (KILPATRICK, 1969, p. 90, grifos meus).

Nesta analítica, educar para a vida envolve “ensinar habilidades que possam ocorrer em muitas situações apropriadas e não apenas naquelas explicitamente utilizadas no processo de instrução” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 715), permitindo que se desenvolva o objetivo primordial da educação. Assim, fazendo com que “os comportamentos aprendidos nos contextos de sala de aula e nas tarefas propostas possam se generalizar para contextos fora da sala de aula” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 715). Perspectiva de educação para a vida que permeia a produção da “neodocência” para o Ensino Médio, expressa nos excertos do material de pesquisa ao reforçar que,

É preciso que a escola se prepare para **fornecer a cada aluno aquilo que esse particular aluno precisa para ser bem-sucedido na vida**. A sua primeira norma, por tanto, deve ser a **flexibilidade, a capacidade de adaptar-se a personalidade dos alunos** (Revista *Escola Secundária*, nº 5, junho 1958, p. 13, grifos nossos).

Perspectiva evidenciada, também, nos impressos pedagógicos produzidos na década de 1990, ao manifestarem a necessidade de uma reestruturação curricular, fundamentada na promoção de competências.

Para que o aluno aprenda a pensar e a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, **o currículo precisa**, em primeiro lugar, **perder seu caráter enciclopédico e congestionado de informações**. Os **conteúdos** devem ser entendidos como **meios para constituição de competências** e valores e não como objetivos do ensino em si mesmos (Boletim Novo Ensino Médio, v. 3, 2000, p. 8, grifos nossos).

Neste contexto, **a ideia de renovação do ensino passa por um currículo reestuturado, de forma a orientar a atividade do professor para a abordagem de conteúdos vinculados à vida do estudante, desde uma perspectiva individualizada e utilitarista**. Deste modo, demonstrando que “o sentido do utilitarismo bentamiano e spenceriano foi ganhando pouco a pouco as camadas dirigentes e modificando a orientação humanista de formação do brasileiro” (LIMA, 1940, p. 7). Nestas condições, “sob influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra, as mudanças mais qualitativas deram-se no

ensino secundário, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional” (FONSECA, 2009, p. 160).

Orientação que se aproxima dos pressupostos da racionalidade tyleriana, em termos da configuração de uma teoria da instrução que envolve, segundo os estudos de Pacheco (2014, p. 89), os “discursos e práticas curriculares orientados para o conhecimento utilitário e objetivo, bem como para a competência”. Eles traduzem, portanto, uma racionalidade na qual o conhecimento torna-se operacionalizado por meio de uma nova organização do trabalho docente. Nela, os objetivos educacionais propostos passam a legitimar a organização curricular por meio da substituição do “currículo acadêmico” por um “currículo técnico”, direcionado para a formação de mão de obra (PACHECO, 2004, p. 90).

Então, o comportamento de repetir tempos de verbo só parece ser útil porque é pré-requisito (isto é, é um comportamento sem o qual um outro não pode ser aprendido ou é um comportamento que, se aprendido, facilita a aprendizagem de outros) para outros comportamentos mais importantes para o aluno. **Mas é difícil pensar que ele, por si só, será de alguma importância para a vida do aluno.** Já o aluno que aprender a identificar tempos de verbo, pelo menos aparentemente está um passo a frente daquele que só aprende a repetir tempos de verbos. Porque identificar, além de poder ser considerado um pré-requisito para outros comportamentos que o professor pretende ensinar, pode, também, ser considerado mais importante para o aluno. Ao identificar os tempos do indicativo e do subjuntivo que aparecem em textos, o aluno **estará fazendo algo mais próximo do que é esperado dele em sua vida pessoal ou profissional:** utilizar corretamente tempos e pessoas do verbo. Isto porque ao identificar os tempos do verbo o aluno entra em contacto com o contexto no qual o tempo do verbo está sendo utilizado (frases, orações, período), obtendo, assim, exemplos de situações nas quais os tempos de verbo são ou devem ser utilizados. Mas, **ainda assim, está um pouco longe dos comportamentos da vida diária do aluno.** Dificilmente, no seu relacionamento com pessoas ou na sua vida profissional lhe será exigido que identifique tempos de verbo. Por outro lado, é bem possível que este aluno encontre situações em que o escrever frases seja exigido (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 16, grifos nossos).

Ao pretender que o aluno resolva problemas novos utilizando determinado conceito, o professor está fazendo o aluno aplicar algo que aprendeu. E, na verdade, todos nós **esperamos que a escola prepare os alunos para aplicar o que aprenderam,** não só nas situações restritas do ambiente de sala de aula, mas **em quaisquer outras situações de sua vida** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 17, grifos nossos).

(...) tratava-se de um conteúdo específico de matemática e o professor aproveitou muito bem esse conteúdo para **ensinar um comportamento bastante útil para seus alunos** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 18, grifos nossos).

Considerando a perspectiva que o “aprender para a vida” assume nos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR, especialmente em termos utilitaristas, torna-se importante mencionar os objetivos que marcaram a criação deste órgão, no que se refere à formação de mão de obra para o país. Nestas condições, os excertos evidenciam uma nova dinâmica em relação ao processo de aquisição de conhecimentos, que influenciam o trabalho

docente. Eles consideram, também, os pressupostos oriundos da Psicologia, a partir dos quais é possível conceber “mais eficientemente, a aprendizagem como aquisição de novos modos de comportamento” (KILPATRICK, 1969, p. 83).

Racionalidade que denota a ênfase da instrução programada em termos de objetivos a serem atingidos, na qual “os conteúdos, estruturados em disciplinas, constituem um elemento fundamental do currículo, mas somente os que ganham um valor instrumental e cognitivo” (PACHECO, 2014, p. 92). Assim,

o currículo é sinônimo de domínio de habilidades economicamente determinadas, pragmaticamente definidas em função dos contextos laborais, com componentes de formação transdisciplinares e de natureza técnica. Porém, as metas também podem ser um mecanismo de reforço da teoria do racionalismo acadêmico, caso sejam definidas como conteúdos essenciais. Mesmo assim, as metas, enquanto objetivos terminais, inscrevem-se, de forma bem clara, na teoria curricular de instrução (PACHECO, 2014, p. 95).

O contexto de aceleração das transformações econômicas, culturais e tecnológicas, que acentua a ideia de competitividade, evidencia cada vez mais a importância da escola e também da docência, considerando que a sociedade de aprendizagem, tende a valorizar cada vez mais o conhecimento, na perspectiva do “aprender a aprender” (ENGUITA, 2016). Nestes termos, a aprendizagem passa a ser considerada um “investimento no próprio capital humano do indivíduo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 112). Ela é concebida como responsabilidade de cada sujeito que, para garantir seu potencial de empregabilidade, deve transformar-se em um aprendiz permanente. Nesta dimensão, os impressos pedagógicos produzidos na década de 1990 manifestam que

A construção de conhecimentos, competências e habilidades na escola implica recorrer a contextos que tenham significado para o aluno e possam mobilizá-lo a aprender, num processo ativo, em que ele é protagonista e não mero coadjuvante (Boletim Novo Ensino Médio, v. 3, 2000, p. 3).

O conhecimento precisa ser contextualizado, porque esse é o recurso que a escola tem para **tirar o aluno da condição de espectador passivo** (Boletim Novo Ensino Médio, v. 3, 2000, p. 8, grifos nossos).

Projetar vem do latim e quer dizer “lançar para diante”. É disso que se fala quando se diz que a escola deve elaborar o seu projeto. Ele deve **propiciar as condições para que a escola cumpra a finalidade de educar os jovens, preparando-os para a vida** (Boletim Novo Ensino Médio, v. 5, 2000, p. 1, grifos nossos).

Considerando a dimensão que os processos de escolarização assumiram na direção de “preparar os alunos para a vida”, atribui uma nova responsabilidade ao trabalho docente, em termos de preparação do sujeito para responder às demandas da sociedade contemporânea. A

este respeito, torna-se importante destacar que a centralidade da dimensão econômica na sociedade do conhecimento, na qual os interesses individuais parecem se sobrepor aos princípios de coletividade, representa uma das nuances do processo de mercantilização da educação, marcada pelas racionalidades neoliberais (LENOIR, 2016; LIMA, 2012). Neste cenário, caracterizado pela radicalização do individualismo, a perspectiva utilitarista do conhecimento fica evidenciada, na visão de Lenoir (2016), especialmente por meio de palavras como eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, desempenho e flexibilidade, que denotam “um pensamento empreendedor que invadiu os sistemas educativos ocidentais” (LENOIR, 2016, p. 161). Deste modo, na visão do autor, “os sistemas de ensino atuais são administrados como empresas de serviços, de mercantilização do saber, que devem funcionar de acordo com as regras econômicas do mercado” (LENOIR, 2016, p. 163).

Ao analisar as implicações da nova racionalidade política neoliberal presente nos discursos da denominada sociedade do conhecimento, Pizzi e Amorim (2014, p. 112) apontam que,

As racionalidades políticas criam laços entre razão, poder político e estruturas do Estado. Esses sistemas de razão e conhecimento produzidos pelas políticas educacionais neoliberais visam alinhar as ações dos sujeitos às demandas governamentais, através de normas, discursos, tecnologias e inúmeras estratégias que favoreçam a sua eficácia com custos mínimos. **Para o currículo escolar, os efeitos dessa nova racionalidade política produziu um novo modo de pensar os saberes, que passaram a um plano secundário, dando lugar às competências com ênfase nos aspectos cognitivos, comportamentais e operacionais da aprendizagem, especialmente a habilidade de aprender a aprender,** que vem ocupando um lugar de destaque nas retóricas da denominada sociedade do conhecimento contemporânea (PIZZI; AMORIM, 2014, p. 112, grifos meus).

No centro dessas mudanças, “os conhecimentos são assumidos num processo acelerado de defasagem” (PIZZI; AMORIM, 2014, p. 116), que cada vez mais se resume em aprendizagens de aplicabilidade prática e à lógica utilitarista para atender ao dinamismo concernente aos novos contornos da sociedade. Neste direcionamento, o sociólogo português Licínio Lima (2012) tece uma crítica mais incisiva ao estreitamento da relação entre conhecimento e economia, que pode ser sintetizada por “aprender para ganhar, conhecer para competir”. Perspectiva esta, cujos princípios são marcados, de forma cada vez mais direta, pela flexibilidade, capacidade de encarar mudanças, assumir riscos e lidar com as incertezas produzidas pelo mercado, em tempos de globalização, tal como se definem as principais

características que orientam o potencial de empregabilidade dos sujeitos na atualidade (SENNETT, 2006; LIMA, 2012; PIZZI; AMORIM, 2014). Deste modo,

Após um longo período de estudos e discussões, o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, construiu um novo perfil para o currículo do ensino médio. **É o novo ensino médio, que vai tornar o estudo mais próximo da vida real e preparar melhor nossos alunos para enfrentar as dificuldades da vida prática** (Boletim Novo Ensino Médio, v. 1, 1999, p. 1, grifos nossos).

Educar para a vida requer uma aprendizagem significativa, que envolva o aluno não só intelectual, mas também afetivamente. Pode-se aprender Matemática na progressão geométrica formada pela incidência de juros no preço do eletrodoméstico que se deseja comprar; Língua Portuguesa nos artigos de um jornal e Arte em sua programação visual; Biologia na receita médica e Química na bula do remédio ou no rótulo do produto alimentício; Geografia na organização do espaço urbano e Sociologia nos usos sociais dos diversos lugares da cidade onde a escola está. Decidir-se por pagar mais ou economizar até poder comprar; construir opinião autônoma ante o que se lê e se vê nos jornais; ter domínio sobre o que se passa com o próprio corpo; **saber situar-se no lugar em que se vive são habilidades que tornam nossa vida melhor**. E educar para a vida é educar para viver melhor (Boletim Novo Ensino Médio, v. 3, 2000, p. 2 -3, grifos meus).

“Educação agora é para a vida.” Este foi o mote da campanha publicitária com que o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em setembro de 1999. Houve quem reagisse negativamente e até se ofendesse com a idéia: – Então, a educação era para a morte?! Certamente que não. A expressão **ilustra um princípio fundamental do novo ensino médio: o currículo escolar precisa ter vida**. Precisa ser algo que **reflita a vida real vivida pelos alunos** fora da escola e, ao mesmo tempo, os **prepare para uma vida autônoma**. Educar para a vida requer um olhar que se projete para fora da escola e para o futuro. [...] Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais **exige** da escola muito **mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações**. Exige **experiências concretas** e diversificadas, **transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem**. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências. [...] **A construção de conhecimentos, competências e habilidades na escola implica recorrer a contextos que tenham significado para o aluno e possam mobilizá-lo a aprender, num processo ativo, em que ele é protagonista e não mero coadjuvante** (Boletim Novo Ensino Médio, v. 3, 2000, p. 2 -3, grifos meus).

A racionalidade curricular que se inscreve nesta lógica parece privilegiar a perspectiva do conhecimento utilitário, considerando que as transformações propostas para o Ensino Médio, na década de 1990, concentram-se em torno da “implementação de uma proposta de um currículo baseado em competências e habilidades, o que reforçaria a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, que passa a exigir um trabalhador polivalente responsável por sua própria empregabilidade” (MOHEKECKE, 2012, p. 48).

Nestas condições, os processos de escolarização contemporâneos, atrelados à dimensão econômica empresarial, manifestam uma orientação curricular que aproxima o conhecimento das configurações de uma “base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível” (LAVAL, 2004, p. 46). Assim, favorece um processo de aprendizagem contínuo e

individualizado, que permita o aperfeiçoamento constante, capaz de garantir aos sujeitos rentabilidade e competitividade em tempos marcados pela precarização (SFREDO; SILVA, 2016; BARBOSA, 2018).

Isso significa que cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver “estratégias de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira. “A criação e o desenvolvimento de si mesmo” são uma “atitude social” que deve ser adquirida, um “modo de agir” que deve ser desenvolvido, “para enfrentar a tripla necessidade do posicionamento da identidade, do desenvolvimento de seu próprio capital humano e da gestão de um portfólio de atividades. Essa atitude empresarial deve valer para todos, não apenas para empresários ou autônomos (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 337-338).

A este respeito, o conhecimento é significado em uma base utilitarista, vinculado à dimensão produtivista, transferindo, para a docência, a responsabilidade em tornar a “economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva” (LAVAL, 2004, p. 48). Isto através da redução do currículo a um conjunto de competências orientadas para um processo de aprendizagem ao longo da vida, “de acordo com uma lógica instrumental do saber” (LAVAL, 2004, p. 49). Nestes termos, considerando as características da precarização, o currículo do Ensino Médio deve ser organizado de forma a orientar o trabalho docente na direção de desenvolver um conjunto de “competências de base comercializáveis, permitindo a adaptação permante do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado” (LAVAL, 2004, p. 49).

Considerando o que os excertos dos impressos pedagógicos apresentam em termos de uma nova orientação curricular para o Ensino Médio, “os arautos de uma cultura do novo capitalismo, marcada pela instabilidade permanente, defendem que a formação dos sujeitos não deve estar alicerçada em conhecimentos estáticos e estanques, mas em processos permanentes de capacitação” (SILVA, 2016, p. 679). Perspectiva que manifesta a valorização dos conhecimentos considerados úteis para o aluno, em termos de sua aplicabilidade prática, se evidencia uma necessária reorganização da docência, enquadrada na perspectiva da eficiência pedagógica, alicerçada nos pressupostos da economia neoliberal, caracterizada por “lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista” (LAVAL, 2004, p. 44), que configuram um traço característico da produção da “neodocência”.

Analítica fortemente vinculada à perspectiva empresarial, ao enfatizar a relação entre as transformações curriculares voltadas para atender aos pressupostos econômicos por meio do empreendedorismo, manifestado em “estratégias curriculares com foco na competitividade” (SILVA, 2018, p. 188). A este respeito, para o autor, a ênfase em “tornar a escola um espaço

mais atraente para os jovens, investindo em práticas pedagógicas inovadoras” (SILVA, 2018, p. 188), posiciona a inovação “como um imperativo pedagógico basilar para as instituições de nosso tempo” (SILVA, 2018, p. 188). Nestes termos,

Duas tendências principais dominam a educação secundária do nosso século: sua propagação cada vez maior às classes média e populares e sua **adaptação à variedade de aptidões individuais e às necessidades da vida moderna** (Revista Ensino Secundário, nº 3, dezembro de 1957, p. 5, grifos nossos).

O material empírico analisado revela que a ênfase na dimensão utilitarista do conhecimento direcionou mecanismos de configuração do currículo capazes de orientar o trabalho do professor na direção do atendimento às especificidades individuais dos alunos. Perspectiva que encontra respaldo, também, na pergunta proposta por Claparède (1974, p. 187): “Como proceder para que cada tipo individual de espírito tire da escola o máximo de benefício que se tem o direito de esperar?”. Segundo ele, “é preciso resolver este problema, pois, enfim, em nossas sociedades, o indivíduo é tudo. No próprio interesse da coletividade é necessário ser o indivíduo capaz do maior rendimento possível” (CLAPARÈDE, 1974, p. 187).

Considerando que a segunda metade do século XX apresenta como um dos principais pressupostos em relação à produção da “neodocência” no Ensino Médio, o que tratamos neste capítulo como uma “revolução copernicana do ensino”, ao posicionar o aluno como centro do processo educativo, em detrimento da figura do professor, é importante destacar a perspectiva assumida pelo currículo neste contexto. Deste modo, em aproximação às teorizações de Pacheco (2014, p. 91), a configuração de uma “teoria curricular de instrução é reforçada e potencializada”, através do entrelaçamento de pressupostos do âmbito do currículo e da psicologia. Assim, faz emergir uma segunda revolução no campo da docência, a chamada “revolução curricular” (PACHECO, 2014, p. 91). Revolução que produziu um guia capaz de orientar a atividade docente sobre como proceder para atingir os resultados educacionais esperados, “neutra em relação aos fins e exaustiva em relação aos meios” (PACHECO, 2014, p. 91), estando focada no treino das aptidões individuais.

Nesse sentido, Veiga Neto (2008, P. 47) apresenta que, “na medida em que o currículo foi o artefato que articulou disciplinarmente as práticas e os saberes escolares, pode-se dizer que, desde sua criação, ele esteve intimamente conectado à fabricação do sujeito”. Deste modo, diante das crises educacionais contemporâneas, as “inovações curriculares” (VEIGA NETO, 2008, p. 36), os conceitos de “transdisciplinaridade e a transversalidade temática no currículo” parecem emergir como possíveis soluções para a “crise da disciplinaridade”. Perspectiva que

permite compreender o fato de que grande parte das reestruturações curriculares propostas, especialmente nas últimas décadas, podem ser compreendidas como “tentativas de desdisciplinarizar os currículos, de modo a mantê-los imunes às crises que acometem as disciplinas” (VEIGA NETO, 2008, p. 50). A partir disso, é importante destacar que,

Dentre todas as transformações por que passou o currículo desde a sua invenção no final do século XVI, estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação. Tais elementos encontram-se, de poucas décadas para cá, sob sucessivas saraivadas de novas análises e de novas propostas (...) Tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a liquidez do pós-moderno e a flexibilidade com que hoje é pensado e tratado o currículo (VEIGA NETO, 2008, p. 35-36).

Nestes termos, é possível “perceber uma redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares e, por consequência, uma ampliação do próprio conceito de aprendizagem” (LOCKMANN, 2014, p. 289). Percepção que se evidencia, também, nas análises de Popkewitz (2001), através do conceito de “alquimia das matérias escolares”, expressão que traduz uma articulação entre os saberes escolares formais contidos nas diferentes disciplinas que integram o currículo, com novas dimensões da aprendizagem, envolvendo diferentes habilidades comportamentais. A aprendizagem, assim, “não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida” (LOCKMANN, 2014, p. 291). Deste modo, na contemporaneidade,

[...] a escola não centra suas ações na produção de conhecimentos escolares, mas as amplia para uma variedade de âmbitos da vida humana e incide sobre a existência mesmo de cada sujeito em particular. Com isso, chama-se a atenção para a entrada, nos currículos escolares de dimensões, podemos dizer, éticas, que envolvem as relações, os sentimentos, as emoções, os conflitos internos, entre outras. Tudo isso nos mostra que **há uma ampliação na própria noção de aprendizagem na atualidade, a qual passa a incluir, além de conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana** (LOCKMANN, 2014, p. 288, grifos meus).

Analítica na qual assume centralidade o conceito proposto por Simons e Masschelein (2008, p. 192), “governamentalização da aprendizagem”, abordado nos pressupostos investigativos desenvolvidos por Lockmann (2014, p. 291), ao considerar que

Há uma governamentalização da aprendizagem no momento em que o sujeito torna-se capaz de governar a si mesmo a partir das aprendizagens que ele construiu e que incluem dimensões relacionais da vida humana. Por conclusão, **é possível perceber a centralidade que a aprendizagem assume**

contemporaneamente como instrumento para a efetivação do governo de si, ou das práticas de condução centradas no si mesmo (grifos meus).

Nestes termos, “no auge de uma cultura da medição” (BIESTA, 2014, p. 48), os processos de escolarização contemporâneos dinamizam, segundo Silva (2018, p. 557), a emergência de “possibilidades curriculares sob medida”, que “são intensificadas através das novas formas de gestão da aprendizagem e da promoção de estratégias interativas” (SILVA, 2018, p. 557). Tais racionalidades parecem operar de forma a produzir uma padronização das práticas educativas, manifestadas nos impressos pedagógicos analisados, especialmente através dos modelos de planejamento reproduzidos no material analisado, no intuito de oferecer, aos educadores, modelos de boas práticas a serem adotados para modernizar o ensino e torná-lo mais eficaz.

Contexto no qual Silva (2018, p. 558) apresenta que a valorização de “modelos de gestão de aprendizagem” fundamentados na eficácia assumem papel importante na promoção e no “desencadeamento de formas pedagógicas interativas, inovadoras e criativas, sintonizadas com as lógicas da individualização dos percursos formativos” (SILVA, 2018, p. 558). A este respeito, a “neodocência” aproxima-se da perspectiva de desenvolvimento de novas “práticas curriculares, na medida em que promove aulas dinâmicas, interativas e inovadoras, potencializando certos modos de seleção e organização do conhecimento escolar alicerçados em dispositivos de estetização pedagógica” (SILVA, 2018, p. 562).

Neste quadro, a individualização potencializa “a sobre-responsabilização dos indivíduos por tudo o que lhes acontece na vida e a sua conceção como empreendedores capazes de enfrentar sozinhos os crescentes problemas de ordem social” (BARBOSA, 2018, p. 592). Assim, configura uma realidade projetada para hipervalorizar o empreendedorismo e a competitividade, conforme as leis de mercado inscritas nas agendas neoliberais. Deste modo, torna-se essencial ao indivíduo “adquirir as capacidades que lhe darão supremacia sobre a concorrência” (BARBOSA, 2018, p. 592), transformando-se em um empreendedor de si mesmo, a partir do qual a aprendizagem, traduzida em competências, é tida como elemento essencial para implementar o potencial de competitividade individual. Isto considerando que o “processo de capacitação, na perspectiva individualista, procura armar o sujeito para enfrentar sozinho o problema da precariedade” (BARBOSA, 2018, p. 593).

Considerando os pressupostos de Barbosa (2018), a radicalização da individualização, como marca da sociedade na atualidade, condiciona os sujeitos, especialmente dentro dos processos de efetivação da precarização, a buscarem “soluções individuais para problemas socialmente criados e que recorram a meios para chegar a estas soluções individualmente

utilizando habilidades e recursos individuais” (BAUMAN, 2009, p. 109). Nesse sentido, os impressos pedagógicos analisados evidenciam um ensino individualizado, capaz de considerar as especificidades dos alunos.

Em relação à docência no Ensino Médio, seguindo as configurações da produção de uma “neodocência” para esta etapa da escolarização, ao longo da segunda metade do século XX, a elaboração dos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR durante a década de 1970, e reeditados no princípio da década de 1980, refletem a “revolução curricular”, ao assinalarem a importância da valorização das aptidões individuais, tanto em termos de currículo, quanto no que se refere ao trabalho docente, no qual o professor é “treinado” a repensar sua prática através da promoção de um ensino programado e individualizado.

Em razão da configuração de um ensino programado e individualizado, “os conteúdos podem ser ensinados em função dos estilos cognitivos e das necessidades dos aprendentes” (PACHECO, 2014, p. 91). A partir disso, as configurações de uma docência orientada para aprendizagem do aluno, nos moldes da racionalidade taylorista, considera a estruturação do conhecimento através do desenvolvimento de sequências eficazes para apresentar os conteúdos a aprender” (PACHECO, 2014, p. 91). Deste modo, a elaboração do plano ou programa de instrução precisa contar com “propósitos definidos e resultados de aprendizagem controlados” (PACHECO, 2014, p. 92).

Figura 11 - Aula expositiva

Vamos analisar agora a seguinte situação ocorrendo com um determinado professor:			
Professor deu uma aula expositiva sobre determinado assunto.	Os alunos assistiram a aula do professor.	O professor deu para a classe um exercício escrito sobre o assunto da aula expositiva.	<p>O aluno A respondeu corretamente todas as questões do exercício.</p> <p>O aluno B respondeu incorretamente todas as questões do exercício que se referiam ao aspecto X do assunto.</p> <p>O aluno C respondeu incorretamente todas as questões do exercício que se referiam ao aspecto Y do assunto.</p>

Fonte: CENAFOR, v. 2, 1998, p. 64.

vemos três alunos (A, B, C) se comportando diferentemente, a partir de um mesmo comportamento do professor. Note bem que, **embora o professor tenha dado a mesma aula expositiva para todos os alunos, todos os alunos tenham assistido a aula e o professor tenha em seguida dado o mesmo exercício escrito para toda a classe, os três alunos apresentados no diagrama se comportaram diferentemente** (um deles respondeu corretamente todas as questões, o outro respondeu incorretamente as questões relativas ao aspecto x do assunto e o terceiro respondeu incorretamente todas as questões relativas ao aspecto y do assunto). Neste caso, qual deveria ser o próximo comportamento do professor? Repare que, nesta situação, **se o professor se comportar da mesma maneira em relação aos três**

alunos, ele estará agindo inadequadamente em relação a pelo menos dois deles (CENAFOR, v. 2, 1998, p. 64, grifos nossos).

Figura 12 - Professor e a aula expositiva

O professor deu uma aula expositiva sobre determinado assunto.	Os alunos assistiram a aula do professor	O professor deu para a classe um exercício escrito sobre o assunto da aula expositiva.	O aluno A respondeu corretamente todas as questões do exercício.	O professor pediu ao aluno A que lesse em seu livro o capítulo referente ao assunto seguinte.
			O aluno B respondeu incorretamente todas as questões do exercício que se referiam ao aspecto X do assunto	O professor pediu ao aluno B que lesse em seu livro a parte referente aos itens que errou no exercício escrito.
			O aluno C respondeu incorretamente todas as questões do exercício que se referiam ao aspecto Y do assunto.	O professor pediu ao aluno C que lesse em seu livro a parte referente aos itens que errou no exercício escrito.

Fonte: CENAFOR, v. 2, 1998, p. 65.

Essa elaboração produz, no campo da docência no Ensino Médio, especificidades que apontam para a configuração de um “itinerário de aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 92), que envolve, além da atividade docente, o trabalho relacionado ao campo do saber especializado, somado aos conhecimentos vindos da área da psicologia, que convergem na elaboração de um “plano estruturado e uniformizado em sequências de aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 92). Nele, “o currículo deve ser adaptado às diferenças individuais” (PACHECO, 2014, p. 92), conforme descreve o material empírico da pesquisa, ao apresentar determinadas sequências de aprendizagem, consideradas suficientemente eficientes para garantir os resultados esperados (PACHECO, 2014). Nestes termos, sob influência da pauta de flexibilização, inovação e individualização dos processos formativos, o objetivo do currículo formatado sob itinerários formativos individualizados parece se concentrar em torno da

[...] promoção de personalidades produtivas, vinculada ao conceito de empregabilidade, compreendida como um conjunto de competências que proporcionam performance econômica. Considera-se que o capitalismo flexível vai requerer, dos indivíduos, uma reorganização para que se tornem empregáveis em um mercado de trabalho dualizado e dividido entre qualificação e não-qualificação, produzindo identidades mais voláteis e fragmentadas. Nessas condições, o sistema de ensino vai centrar sua preocupação na excelência acadêmica que garanta, ao indivíduo, as competências para se reposicionar neste mercado (SFREDO; SILVA, 2016, p. 891).

É importante salientar, conforme apresenta Pachecho (2014), que nesta perspectiva, embora seja perceptível a ênfase na promoção de um currículo capaz de propiciar a construção de itinerários formativos individualizados, estes devem convergir para um mesmo princípio geral, que traduz e elucida a racionalidade que permeia a tendência de homogeneização das práticas docentes. Tais práticas dimensionadas a partir da ênfase atribuída ao conhecimento

enquanto forma de capacitar os sujeitos para que se tornem parte de uma economia flexível (SENNETT, 2006; LIMA, 2012). Nestes termos, a relação entre currículo e docência, estabelecida ao longo da segunda metade do século XX, manifesta um conjunto de “estratégias e racionalidades individuais, no qual o conhecimento fica reduzido a aprendizagens básicas, que são regidas pela lógica de que a finalidade de aprender é garantir o poder de competitividade e ganhos econômicos” (SFREDO; SILVA, 2016, p. 883).

Perspectiva que representa, em relação à docência, as práticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem direcionadas, em termos curriculares, por uma racionalidade técnica capaz de converter objetivos, competências e resultados de aprendizagem em importantes ferramentas, cuja função parece se concentrar em “compendiar o conhecimento em comportamentos, ou em saberes ligados à ação” (PACHECO, 2014, p. 94). Assim, produzem o que o autor traduz como “neotecnicismo” (PACHECO, 2014, p. 94), cujos pressupostos parecem configurar uma importante característica para pensar a “neodocência” no Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX. Perspectiva que se materializa

Ligando o conhecimento escolar a uma utilidade imediata, a teoria curricular de instrução, seja por intermédio do objetivo, ou de outras denominações, está fortemente relacionada com a estandardização curricular nas formas de organização escolar que implicam, entre outros aspectos uma identidade nacional centrada no currículo e nos procedimentos avaliativos conducentes a *rankings*, elaborados na base da avaliação comparada das escolas. Nesta perspectiva, o saber escolar é definido como um valor nacional, cada vez mais regulado por políticas transnacionais e supranacionais, e como um produto que contém uma etiqueta com as normas de fabrico e de utilização (PACHECO, 2014, p. 94).

Considerando a perspectiva utilitarista do conhecimento, que caracteriza a racionalidade neoliberal, conforme problematizam Laval e Dardot (2016, p. 337), “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ativo e autônomo na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver estratégias de vida para aumentar seu capital humano”. Racionalidade na qual “a competência é a alavanca da sociedade do conhecimento, sem a qual não é possível entrar na (pretensa) economia mais competitiva do mundo” (PACHECO, 2014, p. 94).

Seguindo as teorizações propostas por Pacheco (2014, p. 94), essa perspectiva em relação ao currículo e ao conhecimento encontra-se associada à “construção de uma forma particular de sociedade”, caracterizada pela flexibilidade. Deste modo, o conceito de competências que permeia a racionalidade política em torno da reestruturação curricular do

Ensino Médio, manifestada no *slogan* “a educação agora é para a vida”, está fortemente vinculada à ideia de

[...] qualificação para o desenvolvimento econômico da população para o crescimento econômico e para a promoção da coesão social. Daí que o instrumentalismo técnico, que está na base da lógica das competências, proporcione uma organização curricular orientada para a qualificação e para a performance (PACHECO, 2014, p. 95).

A lógica das competências, configurada a partir do modelo de racionalidade empresarial, afeta o sistema educacional enquanto mecanismo que o subordina às leis de mercado. O trabalho docente passa a ser orientado por novos padrões de qualidade, nos quais a docência é concebida como um processo de treinamento, de forma que “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (RICARDO, 2010, p. 610).

Nesse contexto, é importante assinalar que a lógica das competências, enquanto perspectiva organizacional do sistema de ensino, orienta, em grande medida, as novas possibilidades de organização curricular, fazendo “com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares” (RICARDO, 2010, p. 611). Fato que justifica a ênfase recorrente no material investigado, em defender uma organização curricular voltada para a aplicabilidade prática, através de uma “educação para a vida”. Nestes termos, a

[...] ênfase da educação, em geral, e da formação docente, em particular, está, por isso, na centralidade do conhecimento, com a clara tendência para o reforço de políticas mais eficientes, ainda que nominalmente designadas por políticas descentralizadas, de controle curricular, na mistificação da aprendizagem ao longo da vida e na religiosidade da competência. Acredita-se, pois, que a solução para os problemas econômicos se encontra na redefinição do conhecimento através de profissionais mais competentes e da algebrização do conhecimento, dado que o sistema educativo é traduzido em números que expressam os resultados de aprendizagem (PACHECO, 2004, p. 384).

Em contraponto à ideia de uma educação para a vida, ao analisar o currículo proposto para o Ensino Médio, faz-se importante discutir a perspectiva que o conhecimento assume nos processos de escolarização contemporâneos. Nele, uma docência verdadeiramente comprometida com o risco de ensinar, deveria propiciar, ao estudante, o acesso ao conhecimento poderoso (YOUNG, 2011). Young, Pacheco e Pestana (2013, p. 23) definem

como conhecimento poderoso “aquele que leva o aluno para além de sua experiência ou que lhe proporciona uma melhor explicação do mundo”.

Nestes termos, a eficiência pedagógica parece representar o princípio sob o qual a renovação do ensino secundário foi moldada, processando a “revolução copernicana” da educação, ao posicionar o aluno como o centro do processo educativo, a supremacia da aprendizagem em favor do ensino e novas orientações em termos de conhecimento escolar. Portanto, o currículo deixa de ser centrado nos conteúdos, passando a constituir um conjunto de habilidades práticas e úteis, orientadas para a vida do estudante.

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.

Com base nas problematizações apresentadas nos capítulos que integram esta pesquisa, 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.

6 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, a organização do planejamento e o delineamento dos objetivos educacionais, 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 pedagógicos⁸⁴ 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.

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 (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

⁸⁴ 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).

A partir do pressuposto delineado por Dardot e Laval (2016), na epígrafe que abre este capítulo, ao posicionarem o neoliberalismo como norma que atinge as diversas dimensões do campo educacional, este capítulo objetiva analisar as racionalidades em torno da produção da “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro. Isto através da abordagem dos princípios práticos que representaram os mecanismos considerados capazes de implementar as mudanças educacionais pretendidas, ao longo da segunda metade do século XX, em termos de renovação e modernização do ensino, no horizonte da eficiência pedagógica. Para isso, o capítulo está organizado em três seções. A primeira delas envolve questões relativas à didática, em termos da configuração de novas metodologias de ensino, mais modernas, inovadoras e atraentes, no intuito de aproximar os processos de escolarização contemporâneos das necessidades da sociedade, nos moldes da dinâmica empresarial. A segunda seção configura uma analítica em torno do planejamento enquanto ferramenta de padronização do ensino, que orienta o “neodocente” a dimensionar seu trabalho em uma lógica cada vez mais individualizada. A terceira seção problematiza o estabelecimento de objetivos de ensino, guiados pela ordem utilitarista, orientada para a aquisição de determinados comportamentos e competências, voltados para a competitividade.

6.1 O fliperama didático como mecanismo de instrução da neodocência

O filósofo alemão Immanuel Kant inicia o prefácio de uma de suas obras, elaborada na segunda metade do século XVIII, afirmando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, produzindo um marco no processo educacional, ao destacar a importância do sujeito nos processos de escolarização, pois, “sendo o homem a única criatura que precisa ser educada, a pedagogia ou a arte de educar torna-se num dos maiores e mais árduos problemas propostos à escola” (PACHECO, 2014, p. 126).

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.**

Conforme apresentado no capítulo anterior, as reestruturações curriculares propostas em favor da modernização do ensino, manifestadas nas políticas educacionais dimensionadas para a docência do Ensino Médio, ao longo da segunda metade do século XX, revelam um complexo conjunto de estratégias que mobilizam diferentes racionalidades políticas. Elas servem para justificar que 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 nossos).

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 escolanovista⁸⁵ 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 pragmatismo⁸⁶, proposta por John Dewey que, nas palavras de Chaves (2006, p.

⁸⁵ 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.

⁸⁶ “[...] 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

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 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).

modernidade, transformando a experiência em uma noção científica. Mais tarde, já no século XIX, dando prosseguimento a essas ideias, o norte-americano Charles Pierce desenvolve o pragmatismo metodológico [...]. Enfim, o pragmatismo considera que as teorias devem ser instrumentos e não respostas aos enigmas, e por isso se contrapõe a qualquer tipo de verdade que tenha como objetivo alcançar um fim preestabelecido. Essa forma de conceber o pensamento foi introduzida no campo educacional por John Dewey, aluno de Pierce na John Hopkins University de Baltimore. Dewey inaugura uma importante tradição pedagógica que influenciará grande parte da teoria educacional do século XX” (CHAVES, 2006, p. 708).

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 nossos).

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, 2009, 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, 2009, 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 nossos).

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 nossos).

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 nossos).

O outro **som** da poesia. Ele vem do rádio e da TV. E **pode entrar na sala de aula para ajudar o professor. A música é com certeza uma fonte de estímulo descontraída e sedutora**, através da qual se pode aproximar o aluno do texto poético, facilitando a sua compreensão deste fenômeno literário. Este tipo de trabalho tem resultados altamente positivos (Revista Sala De Aula, ano 2, nº 10, abril de 1989, p. 21, grifos nossos).

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 nossos).

Na seção, “Fala, professor!”, apresentada no Boletim do novo ensino médio, também são apresentadas **sugestões ao trabalho pedagógico através de experiências exitosas desenvolvidas tanto por escolas de ensino médio, quanto por professores das diversas disciplinas**. A esse respeito, como sugestão de trabalho com a língua portuguesa, em termos de competências, “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (PCNEM, p.145) é uma competência da disciplina de Língua Portuguesa que nos leva a refletir sobre nossa postura na prática diária com alunos de ensino médio. Apenas falar e escrever não basta. O domínio do uso da nossa língua nos permite participar da vida da escola, do bairro, da cidade, do país e até mesmo da vida familiar numa relação mais cidadã. Saber utilizar as palavras certas, nos momentos certos, trocar idéias, ter acesso às informações, discordar, argumentar são exercícios de cidadania. Para que nossos alunos construam essa competência, o que podemos fazer? **Não existe uma fórmula pronta. Mas alguns bons passos podemos dar para seguir neste caminho: evitar os exercícios mecânicos, desarticulados do texto e do contexto, valorizar menos a gramática normativa, utilizando-a como apoio e não como um fim em si mesma; usar diferentes gêneros textuais, principalmente aqueles mais próximos dos nossos alunos e que são utilizados em situações da vida cotidiana** (Boletim Novo Ensino Médio, v. 5, p. 5, 2000, grifos nossos).

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 02 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 mini-bibliotecas. Parte desse material foi adquirido com doações, rifas e bingos, e a idéia 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 nossos).

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.** Professores 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 nossos)

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 nossos).

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 nossos).

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 ⁸⁷(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 nossos).

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” (LECOCQ; 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 proposta para a elaboração do plano de aula, representada no excerto a seguir.

⁸⁷ 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).

Figura 13 - 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 14 - Plano de aula – Português - 3º ano do secundário

SÉRIE — 3. ^a (2. ^o ciclo)
MATÉRIA — Português.
ASSUNTO — A literatura dos viajantes e dos catequistas no século XVI.
MOTIVAÇÃO — Leitura e análise literária de uma carta de Anchieta (Cartas Jesuíticas). (Há uma dessas cartas, com notas interessantes, na <i>Antologia Brasileira</i> , de Jônatas Serrano, Liv. Martins, 1943.) (A motivação obriga a inverter a ordem do programa, quanto aos dois assuntos: Viajantes e catequistas.)
TÉCNICA DIDÁTICA — <i>Método</i> : Exposição, calcada em quadros-sinóticos. <i>Material didático</i> : Texto de leitura, quadro-negro, giz.
DESENVOLVIMENTO — Após o Descobrimento, pouca atenção ao Brasil e preocupação com a Índia. Mudança de tal política: divisão do Brasil em capitânias. Não dão o resultado esperado. Consequência: instituição do Governo Geral. Com Tomé de Sousa, vêm os primeiros jesuítas. Elogio dos notáveis missionários. Por necessidade de catequese, precisavam <i>corresponder-se</i> com os superiores, e <i>converter e entender</i> os índios. Daí: <i>epistolografia</i> (cartas para Portugal); <i>gramática</i> (estudo da Língua Geral); <i>eloquência</i> (necessidade de pregar); e <i>teatro</i> (valor educativo). Correspondência do Padre Manuel da Nóbrega, em <i>Cartas do Brasil</i> (publicação de 1931, da Academia Brasileira de Letras). Cartas de outros jesuítas que vieram com Nóbrega: Aspilcueta Navarro, Luís da Grã, Leonardo Nunes, etc., em <i>Cartas Avulsas</i> , publicação também da Academia. A figura central de ANCHIETA (vejo com Duarte da Costa!) Epistológrafo (e o texto lido e analisado é a prova), gramático (Arte da Gramática), orador e teatrólogo (fundador do Teatro Brasileiro — A. Grieco). Resume a literatura catequista. Salientar “a figura gramática e o primeiro vocabulário da língua brasílica”. Testar essas expressões das Instruções Metodológicas com a retificação do P. Serafim Leite: Pero Carreira — nosso primeiro tupinólogo. O valor de <i>História da Companhia de Jesus</i> do P. Serafim Leite. A frase de Capistrano. Vieira.

Fonte: Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 224.

Figura 15 - 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.

<p style="text-align: center;">(MATÉRIA)</p> <p>O modelado terrestre e suas formas.</p>	<p style="text-align: center;">(TÉCNICA DIDÁTICA)</p> <p>IV. Método expositivo e estudo dirigido. (A tarefa será executada em trabalho socializado.)</p>
---	--

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

<p>A. <i>Classificação das formas do relevo e sua definição</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — montanhas — planaltos — planícies — depressões <p>B. <i>Os fatores do relevo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agentes internos <ol style="list-style-type: none"> a. movimentos tectônicos b. mecanismo 2. Agentes externos <ol style="list-style-type: none"> a. intemperismo b. as águas c. os ventos d. os seres vivos 	<p>A. Observação de fotografias de paisagens — tipos relativos a cada uma das formas definidas.</p> <p>B. Os alunos tomarão nota da explanação do professor sobre como se passam os fenômenos em estudos.</p>
---	---

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 16 - Funções do professor

<p>FUNÇÕES</p> <p>DO</p> <p>PROFESSOR</p>	}	<ol style="list-style-type: none"> a) Estimular o aluno b) Controlar os resultados c) Orientar a direção da atividade d) 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 17 - 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 despessoalizada” (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 auto-confiança” 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 ESCRIVENDO 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 [sic] desejada, sem obter outras consequências [sic] indesejáveis** (CENAFOR, v. 1, 1980, p. 71, grifos nossos).

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 nossos).

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 (nº 7, dezembro de 1958, p. 10, grifos nossos).

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 nossos).

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 estandardizados, 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 termos didáticos, ela é orientada por um conjunto de saberes do campo da psicologia que referendaram a ação docente, em termos de sua modernização.

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 autoformação permanente, para uma autoaprendizagem contínua” (LAVAL, 2004, 49). Portanto, distancia-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 por o aluno para agir** dentro da linha que ele julga levar aos objetivos da educação (A escola secundária moderna - LIMA, 1976, p. 567, grifos nossos).

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 nossos).

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 o 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 nossos).

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

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 nossos).

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 nossos).

Assim, você deve sempre observar as conseqüências dos seus comportamentos e, se não estiver obtendo as conseqüências desejadas, **você 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 nossos).

Se fossemos agora parar para fazer uma avaliação de todo o trabalho que você desenvolveu até o final desta tarefa, poderíamos dizer que você aprendeu uma nova habilidade. **Não a habilidade de dar uma "boa aula", principalmente porque não era esse o objetivo deste caderno. Mas, com certeza, esperamos que você tenha aprendido a habilidade de analisar seu comportamento de professor** (CENAFOR, v. 1, 1980, p. 76, grifos nossos).

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 iside 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, 2004; 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 resignificação 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).

Em termos metodológicos, 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. Perspectiva que analisada de maneira mais aprofundada na próxima seção.

6.2 Estratégias de ensino: o planejamento como tecnologia instrucional

“Boas práticas precisam ser compartilhadas!”⁸⁸. Com este vocativo, o site da fundação Lemann disponibiliza um conjunto de materiais contendo estratégias práticas desenvolvidas por

⁸⁸ <https://fundacaolemann.org.br/noticias/boas-praticas-em-sala-de-aula> (acesso em 06/04/2019).

professores de redes públicas que se destacaram no Ideb e em “olimpíadas de conhecimento” para os educadores que “acreditam na melhoria constante da aprendizagem” “aproveitem o material”.

É importante destacar que a produção da “neodocência” vincula-se a uma ênfase em determinadas formas de planejamento, centradas na apresentação de modelos de aulas prontas, passíveis de serem reproduzidas e aplicadas pelos docentes, em contextos e situações diversas, no intuito de promover a eficiência pedagógica e a modernização do ensino. Esta perspectiva é apresentada de maneira recorrente nos impressos pedagógicos analisados, ao destinarem grande parte de suas páginas para a publicação de planos de aula de diferentes campos do saber, considerados modelos a serem seguidos pelos docentes para superarem um ensino tradicional, verbalista e ineficiente. A exemplo disso, o modelo de plano de aula apresentado na Revista Ensino Secundário, na edição de junho de 1960, demonstra como aplicar uma aula de Português sobre prefixos gregos, descrevendo as diversas etapas que devem ser observadas pelo professor para atingir os objetivos propostos.

Figura 18 - Plano de aula – Português - 3º série ginásial

OBJETIVOS — Conhecimento dos principais prefixos gregos, encontrados em palavras portuguesas e comparação com os prefixos latinos, quando houver correspondência.

MOTIVAÇÃO — (Um trecho de leitura que tenha a palavra *acéfalo* ou *antípoda*, etc.)

TÉCNICAS DIDÁTICA: Método intuitivo.
Material didático: quadro-negro e giz. Por parte dos alunos: lápis ou caneta-tinteiro, papel ou caderno.

DESENVOLVIMENTO — Mandar que um ou vários alunos (um para cada, frase) escrevam frases com os seguintes prefixos gregos: *a* (*acéfalo*) *anti* (*antípoda*), *apó* (*apogeu*), *ec* (*eclético*), *hemi* (*hemisfério*), *hiper* (*hipertrofia*), *hipo* (*hipogástrico*), *pró* (*prólogo*), *sin* (*sincrênico*).
Depois, mostrar que cada um desses prefixos tem o seu correspondente latino: um aluno escreverá, na ordem, um ao lado do outro.
Em seguida, que vários mudam sua forma, por motivos fonéticos (*A* assume a forma *an*, antes de vogal: *anemia*).

Dar, após, uma lista de prefixos gregos que admitem tais alterações *arqui* (*arquétipo*, *arcipreste*, *arcebispos*); *cata* (*católico*); *diá* (*diorama*); *ec* (*êxodo*); *en* (*emblema*, *elipse*); *epti* (*epêntese*); *eu* (*evangelho*); *metá* (*método*);

R E V E R S O

pará (*parótida*); *sin* (*sílabas*, *simetria*, *símbolo*, *simpatia*, *sistema*).

Mostrar também os prefixos gregos que se opõem: *ec* e *en*; *epti* e *hipo*; *eu* e *dis*; *endo* e *exo*.

APLICAÇÃO E VERIFICAÇÃO — Mandar que o aluno, em casa, no livro de texto adotado, tire a significação dos seguintes prefixos (que não foram referidos na aula): *aná*; *anfi*, *dis*, *ecto*, *endo*, *ento*, e *peri*. Formar frases com esses 7 prefixos.

Fonte: Manual do professor secundário - SANTOS, 1961, p. 219.

Considerando os excertos apresentados, o planejamento representa a materialização dos pressupostos didáticos na prática docente, em termos da aplicação de um conjunto de racionalidades técnicas produzidas para a docência no Ensino Médio ao longo da segunda

metade do século XX. Tais racionalidades estavam alicerçadas pela publicação de diversos impressos pedagógicos, que funcionavam como “**tecnologia instrucional**” (HAMILTON, 2002, p. 189, grifos meus) para orientar o trabalho do professor, considerando a perspectiva de modernização do ensino, com foco no desenvolvimento econômico.

Deste modo, o **planejamento** parece atuar como **catalizador** de uma **nova tecnologia instrucional**, que fundamenta a produção da “neodocência” no intuito de **padronizar o trabalho do professor**, simplificado na **reprodução de atividades práticas, inovadoras e atrativas** do ponto de vista do aluno. O intuito era direção de garantir um **ensino mais eficiente** e a **modernização** dos processos de escolarização do Ensino Médio, na segunda metade do século XX, de forma a adequar os processos formativos da escola secundária aos interesses do projeto de **desenvolvimento econômico** traçado para o país. Assim, os impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR também objetivavam oferecer um modelo de planejamento capaz de ser reproduzido pelos professores, com o objetivo de implementar as mudanças educacionais pretendidas, especialmente formando os recursos humanos necessários para contribuir com os propósitos nacionais naquele período.

FAZER GRÁFICOS

Considerando que este comportamento de fazer gráficos estará completo quando o aluno UNIR OS PONTOS REPRESENTANTES DOS DADOS, a nossa pergunta deveria começar por aí. Ou seja, **o que o aluno precisa fazer imediatamente antes de UNIR OS PONTOS REPRESENTANTES DOS DADOS** para que isto possa ocorrer? A resposta seria: ele precisa **MARCAR OS PONTOS DO GRÁFICO** E antes disso? Ele precisa: **ESCREVER O NOME DAQUILO QUE E REPRESENTADO EM CADA EIXO** O professor continua perguntando e descobre que antes de escrever o nome daquilo que é representado em cada eixo, o aluno precisa: **ESCREVER OS NÚMEROS CORRESPONDENTES A CADA DIVISÃO DOS EIXOS EM UNIDADES**. O professor verifica, então, que antes disso o aluno precisa **DIVIDIR OS EIXOS DAS COORDENADAS (ABCISSA E ORDENADA) EM UNIDADES IGUAIS** E, finalmente, o professor fazendo a pergunta: o que o aluno precisa fazer imediatamente antes de dividir os eixos das coordenadas em unidades iguais, para que isto possa ocorrer?, descobre que o aluno precisa: **TRAÇAR OS EIXOS DAS COORDENADAS (ABCISSA E ORDENADA)**. **Terminado este trabalho, o professor tem a sua frente toda a seqüência de comportamentos que qualquer aluno precisa apresentar ao fazer um gráfico** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 34-35, grifos nossos).

Nestes termos, é importante destacar que a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro, manifestada nos impressos pedagógicos produzidos na segunda metade do século XX, destinados à formação dos professores, parece indicar uma ênfase na dimensão prática, contendo representações sobre um docente ideal. Este neodocente seria capaz de maximizar os resultados educacionais, desde uma dimensão utilitarista do sistema educacional, garantindo que os alunos obtenham as aprendizagens necessárias exigidas por uma sociedade marcada pela precarização (BARBOSA, 2018; POPKEWITZ, 2015).

A este respeito, o excerto a seguir, que integra o encarte da revista TV Escola, relativo à série “Como fazer E. M.”, conforme explicitado nos Boletins do Ensino Médio, foi produzido com o objetivo de ser reproduzido pelos professores, representando uma maneira eficiente e inovadora de explorar conceitos teóricos relativos à área das Ciências Naturais.

Figura 19 - Descobrindo a célula

Descobrindo a célula

CONCEITOS A EXPLORAR

Q uímica	Aminoácidos. Síntese de proteínas.
	Reações químicas que consomem e produzem energia: gráfico de energia de ativação e velocidade de reações.
	Fotossíntese.
	Catálise.
	Oxirredução.
	Osmose: membranas semipermeáveis.
	Efeitos coligativos.
B iologia	Água: estrutura, polaridade e formação de pontes de hidrogênio.
	Célula: divisão celular; estrutura e função das diversas partes da célula; diferenciação celular; histórico da descoberta da célula.
	Desenvolvimento embrionário.

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

Q uímica	Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar para compreender fenômenos naturais.
	Identificar fontes de informação e formas de obter informações relevantes para o conhecimento de Química.

SUGESTÕES PARA EXPLORAR O VÍDEO

Química

José Carlos de Azambuja Blanchi

Descobrimo a célula

O vídeo pode servir de ponto de partida para uma aula de **oxirredução**. Para prepará-la, converse com o professor de Biologia a respeito das reações químicas que acontecem nas mitocô-

drias, onde a célula obtém grande parte da energia para realizar as funções básicas dos seres vivos. Nesse processo, ocorrem reações de oxirredução.

Experiência

Faça com a classe uma experiência simples.



- O sulfato de cobre II é solúvel em água. Portanto, existem em solução íons Cu^{2+} e SO_4^{2-} e a placa de zinco está imersa nessa solução.

- Em poucos minutos, a coloração azul da solução vai diminuindo e a placa de zinco começa a ser recoberta por uma fina camada de cobre metálico (vermelho).

Fonte: Encarte TV Escola –Série Como Fazer E. M. – Descobrimo A Célula – 2000.

Partindo das recorrências apresentadas pelo material empírico, fica evidente um esforço em promover a padronização dos processos de escolarização contemporâneos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, por meio da divulgação de modelos de planejamento passíveis de serem reproduzidos nas diferentes realidades que caracterizaram o Ensino Médio brasileiro no período em questão. Perspectiva que Hargraeves (2004, p. 26) apresenta como “super regulação da docência”, enquadrada nos moldes do desenvolvimento de “boas práticas” educacionais, capazes de orientar a educação a resultados expressivos, que garantam alto grau de competitividade. Assim, configuram uma racionalidade na qual ensinar se torna uma tarefa cada vez mais orientada para o desempenho.

Nesse sentido, o professor passa a ser considerado um “designer instrucional” (HORN; FABRIS, 2018, p. 37), vinculado a uma ordem performática, que orienta a produção da docência na escola contemporânea, ao enfatizar que “a docência design terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo o que cada indivíduo consegue produzir” (HORN; FABRIS, 2018, p. 38). Assim, configuram-se “estratégias de gerenciamento de oportunidades e inovação” (HORN; FABRIS, 2018, p. 46). Portanto, importa pensar os modos pelos quais a docência contemporânea é produzida, considerando o “fortalecimento de uma educação customizada e de uma cultura de empreendedorismo, tem produzido uma Docência S/A, em

que professores e professoras são convocados a conduzir sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 54).

A produção da “neodocência”, imersa na cultura do empreendedorismo, apresenta determinadas racionalidades que envolvem “ver a si mesmo como um capital ou como uma micro-empresa” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 59). Portanto, assinala a “centralidade dos processos de aprendizagem e a produção de percursos formativos cada vez mais individualizados” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 60).

Nas palavras de Biesta (2013, p. 32), o trabalho docente passa a ser redefinido como tarefa destinada a “apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”. Perspectiva que, em relação ao processo de planejamento, se manifesta na ênfase que os procedimentos de condução das condutas assumem no interior da escola contemporânea, marcados por novas formas de governo dos sujeitos. O fazer docente “produz e ao mesmo tempo é produzido por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo e da racionalidade política em que estamos imersos” (LOCKMANN, 2014, p. 279). Processo que evidencia uma secundarização dos conhecimentos escolares em favor de práticas individualizadoras de controle de si, considerando que,

na atualidade, as formas de governo dos sujeitos se modificam e apresentam ênfases diferenciadas: não acontecem tanto por meio da disciplina rização dos corpos e dos saberes, mas por meio de práticas de subjetivação e de governo de si. Há uma excessiva centralidade no indivíduo. Isso não significa que a disciplina deixa de existir, mas que a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo no qual cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve (LOCKMANN, 2014, p. 287-288).

Dimensão que assinala que, na contemporaneidade pedagógica, os processos de individualização da aprendizagem são radicalizados, de forma a evidenciar, “práticas curriculares centradas na noção de gestão da aprendizagem” (SILVA, 2018, p. 562). Tais práticas estão vinculadas a uma “pauta formativa centrada em noções como personalização, customização, ensino híbrido e outros agenciamentos de atividades com foco em aprendizagens individualizadas” (SILVA, 2018, p. 562). Em razão disto, os processos de escolarização contemporâneos têm manifestado, em termos de orientações para a docência no Ensino Médio, “uma centralidade de soluções didáticas ancoradas em dispositivos de estetização pedagógica, capazes de promover inovação e interatividade” (SILVA, 2018, p. 562).

Perspectiva que se traduz no vocativo “Experimentem, por favor!”, através do qual o professor Vicente Tapajós apresenta duas sugestões de plano de aula para a disciplina de História, veiculadas na Revista Escola Secundária nº 13, de junho de 1960.

Aqui estão duas aulas que foram dadas várias vezes, com inteiro êxito. **Nelas o professor deixa de ser ator**, para ser realmente mestre. Os alunos saíram satisfeitos, porque realizaram alguma coisa. O mestre saiu satisfeito porque permitiu que seus alunos se realizassem (Revista Escola Secundária, nº 13, junho de 1960, p. 102, grifos nossos).

ROTEIRO DE AULA A (com uso de documentos históricos). 1. Distribuir à classe cópias impressas ou mimeografadas, os documentos ou trechos de documentos selecionados. 2. Os alunos leem silenciosamente os diversos textos – na ordem estabelecida pelo professor. Essa ordem não será necessariamente a mesma para todos os alunos. A leitura não irá além de 15 ou 20 min, dependendo da extensão dos textos. Explicação: trata-se de leitura prévia. Não visa à memorização, mas à compreensão do texto. Durante o trabalho, o aluno deverá voltar aos trechos quantas vezes desejar. O professor determinará que os alunos resumam os textos. Se eles se completam, deverão redigir uma única composição, preferencialmente em ordem cronológica, se os documentos o permitirem. Caso se contradigam, resumi-los separadamente, em ordem lógica [...] 4. Um ou vários alunos, conforme o assunto da aula, serão chamados a relatar suas conclusões. Os demais discutirão e completarão o trabalho apresentado (Revista Escola Secundária, nº 13, junho de 1960, p. 102).

É importante elucidar que a referida publicação dedicava uma seção para cada disciplina integrante do currículo do ensino secundário, configurando um espaço onde professores partilhavam suas experiências de sucesso, ao descreverem roteiros e sugestões de aulas elaboradas a respeito dos mais diversos temas a serem desenvolvidos no ensino secundário. O foco no planejamento, considerado elemento capaz de garantir a eficiência do trabalho do professor em relação aos objetivos de ensino, pode ser observado, também, nos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR nas décadas de 1970 e 1980. Tal foco estava alicerçado em uma visão que determina que,

Ao planejar suas aulas e durante sua realização, o professor deve criar muitas situações para que os alunos possam participar. A participação é essencial para que o professor tenha feedback imediato sobre o que, quanto e como seus alunos estão aprendendo. Além disso, é uma oportunidade de **reforçar os comportamentos esperados, isto é, que se aproximam dos objetivos traçados**. A importância reside no fato de que, nessa condição descrita, o professor pode reforçar imediatamente o comportamento após sua apresentação. A proximidade temporal entre uma **resposta e a consequência** que ela produz é crucial para o estabelecimento mais rápido e fidedigno de uma relação comportamental, o que **significa aprendizado mais eficaz, eficiente e gratificante**. Uma aula exclusivamente expositiva e que não dá oportunidades de participação clara e consistente do aluno inviabiliza o reforçamento dos comportamentos que demonstram concretamente seu aprendizado (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 715, grifos nossos).

O que fica evidenciada é a perspectiva de planejamento como forma de controle da atividade do aluno, orientado para a aquisição ou reforço de determinados comportamentos, ao mesmo tempo em que valoriza seu protagonismo e participação. Neste contexto, é importante assinalar que o planejamento de ensino é considerado um elemento que possibilita programar condições de desenvolvimento de comportamentos, envolvendo a estruturação de uma tecnologia que permite desenvolver os comportamentos principais a serem ensinados (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013). Nestes termos, “o planejamento requer a identificação e construção de procedimentos de ensino a serem utilizados para desenvolver a aprendizagem de comportamentos relevantes” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p.486).

Vejam, agora, um professor de Matemática que quer levar seus alunos a compreenderem o significado da teoria dos conjuntos. Logo de imediato, teríamos que lhe fazer uma pergunta: "sim, mas como você, e mesmo seus alunos, poderão saber se chegaram ao que era esperado?" Se você fosse o professor, qual ou quais, dos comportamentos abaixo, você diria que podem mostrar que os alunos compreenderam o significado da teoria dos conjuntos? - resolver problemas novos, utilizando conceitos da teoria dos conjuntos; - escolher e justificar, entre três alternativas, qual a maneira mais efetiva de encontrar; - solução para um problema, aplicando a teoria dos conjuntos; - **dar exemplos novos de situações de vida diária nas quais os conceitos da teoria dos conjuntos podem ser usados**; - conhecer todas as aplicações possíveis da teoria dos conjuntos; - descobrir a relevância da teoria dos conjuntos. Os três primeiros itens são os únicos que descrevem o que os alunos estarão realmente fazendo. **Qualquer professor vendo seu aluno - resolver problemas novos; escolher e justificar alternativas corretas; dar exemplos novos - poderá dizer que ele chegou ao que era esperado, isto é, compreendeu aquele tópico da matéria.** Os dois últimos itens, por outro lado, não nos dão uma idéia clara do que o aluno estará fazendo. De novo, teríamos que perguntar ao professor: "**que comportamentos do aluno mostrarão para você que ele aprendeu o que era esperado?**" (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 7, grifos meus).

Partindo dos questionamentos expressos nos excertos do material de pesquisa, fica evidente que “ensinar exige planejamento” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 713). Porém, é importante problematizar o viés assumido pelo planejamento docente, na perspectiva apresentada pelos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR. Neste sentido, a centralidade do planejamento pode ser analisada considerando a ênfase na aquisição de determinados conhecimentos, associados a uma aprendizagem de ordem utilitarista, com potencial de aplicabilidade prática, em diversas situações da vida do estudante. A eficiência do trabalho docente em termos de resultados do planejamento proposto apresenta-se na mudança de comportamento que é capaz de provocar no aluno. Uma das características essenciais do planejamento é possibilitar “identificar e descrever com clareza e precisão o que será ensinado” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 713), para que seja possível “especificar os comportamentos que o aluno deve ser capaz de apresentar ao final do ensino e os critérios que serão utilizados para atestar que o aluno de fato aprendeu” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 713).

É importante referir que, assim como as orientações didáticas e o planejamento atuam na materialização dos traços conceituais da “neodocência”, os objetivos também podem ser posicionados como importantes mecanismos para orientar o trabalho docente. Isto a partir de uma visão bastante restrita do processo de escolarização e do papel da docência neste processo, restringindo o trabalho do professor, cada vez mais, a uma mera tarefa mecânica de planejar, executar e avaliar a aplicação de um conjunto de técnicas didáticas orientadas por objetivos de ordem cada vez mais superficial e prática. Compreensão na qual **“o ensino deve ser planejado com base na definição de comportamentos que constituirão os objetivos a serem alcançados por meio do ensino”** (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 713, grifos nossos).

DADO UM COMPORTAMENTO ESPERADO, O QUE MEU ALUNO PRECISA FAZER IMEDIATAMENTE ANTES DESTES COMPORTAMENTOS PARA QUE ISTO POSSA OCORRER? Tendo obtido esta resposta, como você sabe, você repetirá a pergunta quantas vezes forem necessárias até que chegue ao primeiro comportamento da seqüência. Você decidirá qual é esse primeiro comportamento levando em conta o ponto no qual seus alunos se encontram e de onde você iniciará sua seqüência de ensino (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 41).

Antes de qualquer coisa, talvez seja bom lembrar os passos que o professor seguiu até chegar a este momento **onde ele deve planejar as condições**: 1) decidiu que o comportamento a ser ensinado é importante para o aluno e, 2) seqüenciou [*sic*] o comportamento de fazer gráficos e obteve uma relação, em seqüência, de todos os comportamentos que precisariam ser ensinados para que o fazer gráficos fosse possível. Agora, **então, ele tem a seqüência à sua frente e precisa estabelecer as condições necessárias para que esta seqüência seja aprendida** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 57, grifos nossos).

Você, agora, vai pegar aquela seqüência de comportamentos de sua matéria que você levantou na tarefa anterior e vai **estabelecer condições antecedentes e conseqüentes para cada um dos comportamentos da seqüência** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 64, grifos nossos).

Com este último exercício que você fez poderia nos dizer que **você aprendeu a grande etapa e seu trabalho como programador: o planejamento dos comportamentos esperados** bem como das **condições necessárias para que estes comportamentos sejam apresentados** e mantidos pelo aluno (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 67, grifos nossos).

nas tarefas que vem fazendo, você aprendeu **a transformar o conteúdo de sua matéria em descrições de comportamentos relevantes para o seu aluno**. Aprendeu também, que para que seu aluno apresente estes comportamentos é preciso preparar algumas condições específicas. E você aprendeu a estabelecer essas condições: tanto as que antecedem e contribuem para que o comportamento possa ocorrer, como as condições que devem vir após o comportamento e que aumentam a chance do aluno continuar a apresentá-lo. (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 71, grifos nossos).

Na realidade, toda esta última tarefa deste caderno está preocupada com este aspecto: **você tem pronto um plano de ensino de um comportamento** e, isto significa que você tem uma seqüência [*sic*] de comportamentos necessária para a apresentação do comportamento final que voce quer ensinar. Tem, também, especificada para cada comportamento da seqüência, todas as condições antecedentes e conseqüentes [*sic*] que aumentarão a chance desses comportamentos. Mas, frente a este plano escrito você poderia se perguntar: "e agora, o que eu faço?". E é exatamente tendo essa pergunta como referencial que os exercícios desta última tarefa foram **planejados**. Fundamentalmente, o que você vai

estar fazendo sempre é traduzir cada condição antecedente e conseqüente em comportamentos que você vai precisar apresentar. Ou seja, frente a uma condição antecedente/conseqüente planejada, que comportamentos, você como professor precisara apresentar para que esta condição se torne real e possa afetar o comportamento do aluno (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 74, grifos nossos).

Então, agora, tendo tomado todas estas decisões, você diria que está pronto para começar a ensinar para seu aluno os comportamentos esperados? Acreditamos que você tenha dito que sim. Porque, olhando as decisões tomadas, vemos que **os comportamentos "preparar instruções, exposição e questões" (que se referem às condições antecedentes) e o comportamento "preparar material para desenhar na lousa" (que se refere às condições conseqüentes) descrevem o que o professor terá que fazer antes de entrar em classe.** Já os comportamentos "avisar sobre o material: expor e propor questões" (condições antecedentes) e o comportamento de "colocar na lousa e pedir para os alunos corrigirem" (condições conseqüentes) descrevem o que o professor estará fazendo em classe. E, reparando bem, você verá que esta é uma descrição de uma situação bastante familiar para você: é, nada mais, nada menos, o que você está acostumado a chamar de aula expositiva. Isto é, esta é uma situação em que o professor está expondo oralmente informações para o aluno. A única diferença que você pode ter percebido é que em vez de o aluno estar apenas ouvindo o professor (como acontece mais comumente em aula expositiva), ele já está apresentando o próprio comportamento que está sendo descrito pelo professor (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 90, grifos nossos).

Quando o professor está expondo para os alunos, dizemos que ele está dando uma aula expositiva. Por outro lado, se as informações do professor são dadas por escrito e o comportamento esperado do aluno também é apresentado por escrito (como é o caso deste último professor) dizemos que o professor está dando um exercício escrito. Exercício escrito e aula expositiva são atividades que um professor executa normalmente na situação de ensino. Você pode ver então que, tendo descrito: a - os comportamentos do aluno; b - as condições antecedentes e conseqüentes para cada comportamento do aluno; c - os seus comportamentos que podem produzir aquelas condições antecedentes e conseqüentes [*sic*] você tem pronta a sua situação de ensino, ou seja, **o seu plano de aula está pronto** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 99, grifos nossos).

É possível que os **planos de aula que você tem feito ate hoje tenham envolvido sempre três aspectos: objetivos, atividades e avaliação.** Olhando o diagrama que acabamos de apresentar, você notará que ele já contém dois destes aspectos: **ao descrever e sequenciar comportamentos de seus alunos você apresentou os seus objetivos; ao estabelecer as condições antecedentes e conseqüentes [*sic*] para cada comportamento da seqüência e ao descrever comportamentos seus que produzem tais condições você planejou as atividades** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 100, grifos nossos).

da mesma forma que o colocar objetivos e **planejar atividades**, também o avaliar está contido neste tipo de plano de ensino que você aprendeu a fazer (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 101, grifos nossos).

A partir da ênfase no planejamento expressa nos excertos dos materiais de pesquisa, torna-se importante problematizar a perspectiva de padronização dos comportamentos nos alunos e também da prática docente, configurando um processo mecânico de reprodução de modelos considerados mais adequados face aos ideais de renovação das práticas de ensino, preconizados ao longo da segunda metade do século XX, sob o signo desenvolvimentista do país.

Neste contexto, o planejamento se traduz em um produto da lógica economicista, evidenciando que **“fazer docência se resume a gerir recursos para atingir resultados,**

objetivando custo-benefício, pautado em metas de produtividade” (BALL, 2012, p. 39, grifos nossos). Desse modo, uma imagem de “docente deficitário” (DONINI; PINI, 2017, p. 127) emerge ao lado de um processo que amplia a valorização do empreendedorismo, de tal forma que a qualidade da educação e o trabalho docente passam a ser interpretados através dos resultados. Deste modo, ficaram

[...] reduzidos a provas nacionais e internacionais e aos rankings de instituições educativas. Estes resultados (amplamente publicizados) refletem uma realidade parcial, limitada e insuficiente, por que respondem a um paradigma epistemológico que abstrai alguns dados da realidade e os mostra em um quadro estático que ignora os sujeitos, suas trajetórias e processos em um determinado contexto social e cultural (DONINI; PINI, 2017, p. 127, tradução da autora⁸⁹).

A ênfase no planejamento, enquanto uma das características centrais da “neodocência”, aparece na pesquisa como materialização dos pressupostos didáticos orientados pelo ideal de modernização e renovação do ensino, vinculado à promoção e valorização de boas práticas na educação, capazes de serem reproduzidas e aplicadas em diferentes contextos, o que conduz a um modelo idealizado de docência, relacionado ao trabalho eficaz. Por outro lado, tem o efeito de afastar a docência do compromisso e da participação com a totalidade do processo educativo, ao enfatizar que a responsabilidade do professor se inscreve no campo da ação. O objetivo seria gerar resultados mensuráveis, desresponsabilizando o professor da tarefa de refletir e orientar a ação educativa, contribuindo para que a “neodocência” esteja cada vez mais atrelada à perspectiva de execução de tarefas e gestão de resultados (POPKEWITZ, 2015; BIESTA, 2014). Diante do exposto, a próxima seção analisa a produção da “neodocência” no Ensino Médio brasileiro a partir dos objetivos de ensino.

6.3 Objetivos de ensino: gestão de competências para uma escola sob medida

A partir das configurações do projeto de desenvolvimento econômico pensado para o país, ao longo da segunda metade do século XX, a escola, de maneira geral e mais especificamente a docência, são posicionadas como elementos capazes de orientar as transformações sociais e político-econômicas pretendidas e, deste modo, conclamadas a

⁸⁹ “reducido a pruebas nacionales e internacionales y a los “rankings” de instituciones educativas. Estos resultados (ampliamente publicizados) reflejan una realidad parcial, limitada e insuficiente, porque responden a un paradigma epistemológico que abstrae algunos datos de la realidad y los muestra en un cuadro estático que ignora a los sujetos, sus trayectorias y procesos en un determinado contexto social y cultural” (DONINI; PINI, 2017, p. 127).

garantir a efetivação dessas mudanças (OLIVEIRA; PACHECO, 2013). Fato manifestado de forma mais específica, entre as décadas de 1950 e 2000, na docência do Ensino Médio brasileiro, por meio de uma reestruturação curricular. Por meio desta reestruturação, os conteúdos devem ser didaticamente bem organizados, conforme preceitua a pedagogia dos objetivos e das competências, refletindo um processo caracterizado por Pinar (2007) como reengenharia social.

Em relação a este conceito, é importante assinalar que ele envolve uma noção objetiva de conhecimento definido e orientado para o mundo concreto do mercado. A escola deve ser o engenho social da fabricação cognitiva de saberes relacionados com contextos específicos da economia, balizando a ação docente na direção destes pressupostos, o que serve como alerta para que a docência não se reduza a uma “atividade mecânica, guiada pelas práticas derivadas da cultura da performatividade” (MOREIRA, 2013, p. 75).

Enquadrada no enfoque da cultura da performatividade, a docência passa a valorizar, dentro do processo educacional, os objetivos e a avaliação em um contexto de aproximação com os princípios da racionalidade taylorista, expressos na teoria da instrução⁹⁰, reduzindo a aprendizagem à aquisição de objetivos comportamentais. Perspectiva que reflete o foco principal da “pedagogia por objetivos tal como foi delineada por Bloom⁹¹, o seu criador na década de 1950, a partir das ideias de Tyler e de Bruner” (PACHECO, 2014, P. 91). Nestes termos,

O uso pedagógico da taxonomia de objetivos valoriza quer a hierarquia da aprendizagem, quer a sua ordem lógica, de natureza psicológica, pois o que se pretende é a descrição do comportamento metacognitivo do aluno, com a finalidade de tornar viável a mensuração daquilo que ele é capaz de obter em termos de resultados educacionais (PACHECO, 2014, p. 92).

Dito de outra forma, a taxonomia de objetivos produziu uma importante “ferramenta pedagógica com forte impacto na organização do currículo e na planificação didática, que resultaria num dos mais poderosos instrumentos de standardização curricular” (PACHECO, 2014, p. 92).

⁹⁰ Segundo os pressupostos tayloristas, configura uma racionalidade que orienta a operacionalização do currículo, expressa na organização dos objetivos, atividades e avaliação (PACHECO, 2014).

⁹¹ Propôs a organização hierarquizada de objetivos, divididos em três campos: cognitivo, afetivo e psicomotor, dos quais se destaca o cognitivo. Considerada “instrumento de comunicação que facilita a organização do processo de ensino aprendizagem, a taxonomia de objetivos é um processo de homogeneização curricular, que, partindo dos quatro pilares fundamentais da teoria de instrução, formulados por Tyler, realça a natureza comportamental da aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 92).

Considerando esses pressupostos, o trabalho docente em torno da organização dos objetivos de ensino para o 2º Grau, no final da década de 1970, foi fortemente influenciado pelas proposições do Ensino Programado, centrado nas técnicas de formulação de objetivos comportamentais que circunscreveram o processo de ensino-aprendizagem a objetivos estabelecidos em torno do comportamento do aluno e do comportamento do professor.

Neste caderno, procuramos comentar algumas maneiras de tornar mais provável que os alunos aprendam e, assim, tornar mais eficiente o seu trabalho de professor. Neste sentido, veremos **como colocar objetivos para o ensino, bem como o porquê de colocar esses objetivos; sugerimos, também, um procedimento para a continuidade de seu trabalho após a colocação dos objetivos;** finalmente, veremos algumas providências necessárias para a execução de seu plano de ensino (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 2, grifos meus).

Deste modo, os objetivos eram “extraídos das informações que, por meio de verbos, expressassem desempenhos nos quais os alunos demonstrassem seu “domínio do conhecimento” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484). Assim, o trabalho do professor se concentrava em

[...] delimitar os comportamentos-objetivo, identificar os comportamentos intermediários que precisariam ser aprendidos para a consecução de cada comportamento-objetivo, construir as sequências de aprendizagem e as etapas ou unidades que comporiam o processo de aprendizagem, projetar as condições antecedentes e consequentes facilitadoras e reforçadoras dos comportamentos envolvidos nos comportamentos-objetivo etc., até poder **constituir um programa de aprendizagem para desenvolver esses comportamentos-objetivo**, envolvendo além da aplicação, a própria avaliação de sua eficácia e a comunicação desse tipo de trabalho para ser coerente com os princípios fundamentais da Análise do Comportamento (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 487, grifos nossos).

Em relação à produção da “neodocência” no Ensino Médio, a definição de uma cadeia comportamental, expressa por meio de objetivos que determinam o que deve ser aprendido, representam um dos elementos centrais dos processos de escolarização. Tal configuração não permanece circunscrita a fornecer, ao professor, “receitas de conduta, mas de indicar-lhe um referencial que pode auxiliá-lo a escolher, entre muitas condutas ou procedimentos, os melhores para gerar os resultados de interesse: as aprendizagens relevantes para a vida do aluno em sua inserção na sociedade” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 713).

Figura 20 - Comportamentos e consequências

Comportamentos	Consequências do Comportamento
LER A EXPOSIÇÃO (ESCRITA ANTERIORMENTE)	- alunos olhando para os lados - alunos conversando - alunos brincando

Comportamentos	Consequências do Comportamento
EXPOR A MATÉRIA MOSTRAR DO MATERIAL ILUSTRATIVO	- alunos olhando para cartazes - alunos perguntando - alunos quietos

Fonte: CENAFOR, v. 1, 1980, p. 69.

Num esforço por racionalizar a ação pedagógica, tornando-a mais coerente com os objetivos confessados, os estudos educacionais enveredam pelo caminho da análise da **relação entre comportamentos esperados e métodos e técnicas, conteúdos** e sistemas de avaliação, manipulados pelos professores como **instrumento para a obtenção dos objetivos que persegue** (CENAFOR, 1979, p. 130, grifos nossos).

Até este ponto do nosso trabalho você, professor, aprendeu a **relacionar diretamente o conteúdo de sua matéria com comportamentos do seu aluno**. E você aprendeu também que estes comportamentos, além de descreverem exatamente o que o aluno fará, **precisam ser comportamentos relevantes para o aluno** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 25, grifos nossos).

EXEMPLOS DE LEVANTAMENTO DE SEQÜÊNCIAS COMPORTAMENTAIS EM DIFERENTES MATÉRIAS. PORTUGUÊS - **Comportamento esperado: corrigir os erros de sintaxe de regência que aparecem em trechos de estórias.** - **dizer** as regências corretas dos verbos, substantivos e adjetivos que aparecem nos erros identificados. - **identificar** o tipo de erro (de um verbo sobre substantivo; de um substantivo sobre adjetivo; de um adjetivo sobre um complemento; de número; de gênero). - **identificar** os erros de regência. **Comportamento esperado: redigir uma frase utilizando os verbos no tempo e na pessoa corretas.** - **redigir** a frase. - **conjuguar** os verbos no tempo e na pessoa adequados. - **escolher** a pessoa na qual a frase vai ser redigida. - **escolher** o tempo de verbo a ser utilizado na frase. MATEMÁTICA. **Comportamento esperado: calcular o valor das raízes de uma equação de 2º grau.** - **efetuar as operações utilizando o sinal positivo, obtendo assim o valor numérico da segunda raiz.** - **efetuar** as operações utilizando o sinal negativo, obtendo assim o valor numérico da primeira raiz. - **substituir** os termos da fórmula pelos valores de a, b e c obtidos e pelo valor deita. - **escrever** a fórmula $x = -b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}$ sobre $2a$. - **efetuar** as operações obtendo o valor numérico de delta. - **substituir** os termos da formula pelos valores de a, b e c obtidos. 2 - **escrever** a fórmula do discriminante $\Delta = b^2 - 4ac$. - **escrever** os valores de a, b e c da equação. - **identificar** os coeficientes da equação. - **identificar** o problema como equação do 2º grau. [...] HISTORIA **Comportamento esperado: comparar diferentes ciclos econômicos.** - **identificar** semelhanças e diferenças entre os ciclos quanto às suas características. - **descrever** como cada característica ocorre em cada um dos ciclos (caracterizar cada um dos ciclos) - **listar** as características que deveriam ser comparadas. - **selecionar** os ciclos econômicos a serem comparados. GEOGRAFIA **Comportamento esperado: comparar as diferentes regiões brasileiras quanto às suas principais características.** - **identificar** diferenças e semelhanças entre as regiões quanto às suas características. - **descrever** como

cada característica ocorre em cada uma das regiões. - **listar** as características que deveriam ser comparadas (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 45-46, grifos nossos).

Nesse sentido, o conjunto de excertos apresentados mostra que a prática docente estava vinculada a uma forma de planejamento que objetivava elaborar um “esquema básico dos comportamentos”, estabelecido quando os objetivos de ensino fossem expressos sob a forma de comportamentos. Assim, o conhecimento escolar, manifestado nos conteúdos, poderiam ser transformados em ações observáveis. Na crítica dos autores, lidar com comportamento humano, ao definir objetivos de ensino, exige muito mais do que “comportamentalizar informações existentes nos livros (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 487).

Depois de **planejar condições, antecedentes e conseqüentes, para que o seu aluno apresente os comportamentos esperados** você aprendeu a escolher comportamentos seus que levem essas condições a acontecer. Agora, então, você já sabe que é necessário determinar com precisão, não só o que o aluno fará, mas também o que você precisa fazer para que o aluno chegue ao que é esperado. Isto quer dizer que **os comportamentos esperados do aluno, dependem diretamente dos seus comportamentos** (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 99, grifos nossos).

Influenciadas pelo cenário no qual se destacam os conhecimentos oriundos da Psicologia comportamental, as teorizações de Anísio Teixeira apresentam, segundo o que historicizam Breglia e Lima (2008, p. 192), que “o processo educativo está identificado com o processo de vida”. Neste enquadramento, a aprendizagem pode ser considerada uma modificação de comportamento, compreensão que indica que “o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio” (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 192). Ressaltam que, nestas condições, os objetivos encontram-se “contidos dentro do processo e são eles que o fazem educativo” (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 192). Deste entendimento deriva a principal tarefa do educador – a elaboração dos objetivos.

Sentido que é representado nos impressos pedagógicos, especialmente nos que foram configurados nas décadas de 1970, na perspectiva da programação do ensino, ao destacar a importância que os objetivos assumem no processo de aprendizagem, enfatizando seu caráter essencialmente operacional, explicitando de maneira clara “o que o aluno terá que fazer, para comprovar com exatidão se alcançou os objetivos propostos” (CANDAUI, 1969, p. 91).

A Instrução Programada, a este respeito, é um método de ensino vinculado à perspectiva renovadora da escolarização, caracterizando-se pela possibilidade de auto-instrução e, conseqüentemente, pela intensa atividade intelectual do educando (BARBATO, 1968). Esta metodologia foi desenvolvida sob forte influência da psicologia behaviorista, especialmente pelas investigações desenvolvidas por Skinner na década de 1950. A este respeito, na

perspectiva da produção da “neodocência”, segundo as teorizações de Skinner (1978), a ênfase nos objetivos configura o desenvolvimento de uma “engenharia do comportamento”, na qual a tarefa de ensinar é o “ato de facilitar a aprendizagem” (SKINNER, 1967, p. 4).

Nestas condições, no Brasil, as décadas de 1970 e 1980 assinalaram uma ênfase na Instrução Programada como ferramenta metodológica, capaz de garantir um ensino eficiente, ao facilitar o planejamento. Isto considerando que “a proposta da IP skinneriana proporcionava grande clareza ao processo de ensino, em decorrência da decomposição do objetivo final em comportamentos observáveis” (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 458). Deste modo,

a IP permitiria ao professor criar condições mais claras de ensino/aprendizagem. Ele poderia “se tranquilizar”, uma vez que havia os objetivos comportamentais que indicariam onde a tarefa deveria chegar e como fomentar o acerto, em caso de erro. Além disso, fica em evidência a valorização da decomposição do objetivo comportamental em pequenas unidades de respostas que, organizadas em uma trajetória, levam à instalação do desempenho final esperado. Isso parece ter relação com o processo de modelagem estabelecido pela análise do comportamento (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 458).

Nesse contexto, a ênfase do processo educativo e do trabalho docente traduzia “o enfoque na operacionalização dos objetivos comportamentais, que deveriam ser expressos como ações publicamente observáveis do alunado” (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 458). Assim, na Instrução Programada⁹², os objetivos representavam as “metas do processo de ensino- aprendizagem, em termos operacionais” (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 458), visando à obtenção de comportamentos passíveis de mensuração e assumindo centralidade em relação ao desenvolvimento do trabalho docente.

Considerando que, neste contexto, os objetivos assumem papel fundamental ao direcionarem a aprendizagem, traduzida como uma mudança de comportamento,

O aluno deve se sentir estimulado diante de um programa. Isso se consegue, em parte, quando se entrega ao mesmo, no início do curso a ser ministrado, os **objetivos do programa cuidadosamente traçados** em termos do comportamento final desejado. Também na instrução programada a equipe descreve o texto continuando a sentença de maneira que **o aluno seja estimulado**, através de um raciocínio lógico e fácil, a chegar ao final de cada período (quadros, em linguagem de I.P.) com a resposta praticamente sabida (BARBATO, 1968, p. 29, grifos nossos).

⁹² As variações em procedimentos e técnicas de ensino que foram derivadas a partir da Análise Experimental do Comportamento, tais como a instrução programada e as máquinas de ensino, apesar de muitas vezes serem confundidas com a programação de ensino propriamente dita, são alternativas de planejamento de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos (BOTOMÉ, 1981; NALE, 1998).

De acordo com o que apresenta Barbato (1968, p. 31) a respeito das características do método de Instrução Programada, “cada indivíduo tem a sua própria capacidade de aprendizagem”. Teorização que se aproxima dos pressupostos de Claparède (1973), ao propor uma escola sob medida, que promova a valorização das individualidades dos estudantes. Nestas condições, Barbato (1968, p. 32) apresenta que “o professor tem por obrigação conhecer a capacidade, o comportamento e as atitudes do seu aluno para que possa atuar com precisão sobre a personalidade do mesmo”. Pressuposto fundamentado na concepção de que “cada aluno é um indivíduo com características próprias” (BARBATO, 1968, p. 32), a partir das quais o trabalho do professor, enquanto orientador, deve ser organizado.

Um dos papéis cruciais do professor envolve **criar condições que facilitem e garantam aprendizagem**. A sua função primordial é ensinar. Ensinar é um processo comportamental complexo. Isso significa que o verbo “ensinar” não se refere a um único comportamento, como é o caso de verbos como sentar, levantar, empurrar etc. Ao contrário, ensinar é um termo amplo que designa uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz sob determinadas circunstâncias e os efeitos que produz. O aspecto mais crítico no **processo comportamental** chamado **ensinar**, e que o caracteriza, é o efeito do que o professor faz. Esse efeito deve ser a **aprendizagem** do aluno (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 712, grifos nossos).

Segundo Teixeira (2004), a Instrução Programada disseminou-se por vários países e assumiu distintas variações que, em termos da definição de objetivos de ensino, tem como exemplo o Sistema Personalizado de Ensino (PSI)⁹³. Perspectiva que vai além de transformar informações ou conteúdos em atividades, considerando os elementos essenciais da teoria de Skinner, ao objetivar **criar uma tecnologia**⁹⁴ de ensino que permita programar condições para o desenvolvimento de comportamentos e utilizar o que for programado coerentemente com as descobertas feitas no âmbito da Análise Experimental do Comportamento (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 485).

⁹³ O PSI, no Brasil, a partir de influências de Carolina M. Bori e Fred Keller, passou a ser utilizado não apenas como uma nova técnica de ensino, mas como uma tecnologia muito mais ampla, que envolvia, inclusive, decisões acerca do que era necessário ensinar, a partir da descoberta e **definição de comportamentos relevantes na vida do aprendiz que poderiam** constituir objetivos do processo de ensino (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484).

⁹⁴ A tecnologia é foco quando há um trabalho voltado para desenvolver os meios ou os instrumentos para chegar a um resultado: desenvolvimento de novos comportamentos de valor para as pessoas individualmente e para a sociedade em geral. Nesse caso, a “tecnologia” pode ser considerada o próprio processo comportamental de construir condições que maximizem a probabilidade de que os aprendizes, depois de formados, se tornem capazes de transformar conhecimento em comportamentos significativos e de alto valor social no ambiente em que viverão e atuarão profissionalmente (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 485).

Aprender refere-se ao que acontece com o aluno em decorrência da ação do professor de ensinar. A mudança de comportamento do aluno (alteração de suas relações com o meio) é o que, fundamentalmente, evidencia aprendizagem. **Aprendizagem diz respeito à aquisição ou o processo pelo qual se adquire certo comportamento**; trata-se de uma mudança relativamente permanente naquilo que a pessoa é capaz de fazer ou como é capaz de fazer (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 713, grifos nossos).

Partindo desta compreensão, **o trabalho do professor**, em termos de planejamento das aulas, é **orientado** a iniciar pela proposição dos **objetivos comportamentais**, a serem alcançados pelos alunos, de forma gradual e respeitando as **características individuais**. Deve considerar as condições antecedentes e consequentes do comportamento e os procedimentos para programar essas condições, permitindo identificar as melhores estratégias metodológicas para alcançar os objetivos propostos, na direção de “aumentar a probabilidade do aluno adquirir os comportamentos desejados” (CANDIDO, 2017, p. 145). Deste modo, “na perspectiva comportamental, **o trabalho do professor é focado e direcionado pelas necessidades do aluno**” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 714, grifos nossos). Nestes termos, os objetivos devem ser estruturados a partir de um processo capaz de

[...] identificar quais os comportamentos básicos ou pré-requisitos para o alcance do comportamento final que se pretende ensinar. Essa análise dará origem à delimitação de diversos comportamentos mais básicos, que deverão ser ordenados numa sequência do mais simples ao mais complexo. Esse caminhar indica que o processo de ensino pode ser mais efetivo se ocorrer de forma gradual [...] Com os objetivos estabelecidos e o ensino organizado de forma gradual (do simples ao complexo), bem como de posse de dados sobre o repertório do aluno e sobre o que possui valor reforçador e aversivo para ele, é possível planejar como os materiais de ensino devem ser construídos e quais atividades podem ser utilizadas em sala de aula; ou seja, é possível planejar as contingências de reforço (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 714).

Neste sentido, a proposta da IP skinneriana

[...] permitiria ao professor criar condições mais claras de ensino/aprendizagem. Ele poderia “se tranquilizar”, uma vez que havia os objetivos comportamentais que indicariam onde a tarefa deveria chegar e como fomentar o acerto, em caso de erro. Além disso, fica em evidência a valorização da decomposição do objetivo comportamental em pequenas unidades de respostas que, organizadas em uma trajetória, levam à instalação do desempenho final esperado. Isso parece ter relação com o processo de modelagem estabelecido pela análise do comportamento (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 457).

Nestas condições,

Com o regresso das ideias de reengenharia social, em função das políticas de educação e formação dos organismos transnacionais do final do século XX, a noção de objetivos é resignificada nos seus procedimentos curriculares, a partir das noções de competência, resultados de aprendizagem e metas de aprendizagem [...] A teoria da instrução continua a ser justificada pela pedagogia por objetivos, já que tanto a competência como o resultado da aprendizagem continuam a ser trabalhados numa perspectiva de transformar a aprendizagem em comportamentos esperados, no segmento da tendência eficientista do currículo que se encontra nas políticas de accountability (PACHECO, 2014, p. 93).

Perspectiva que se evidencia nos impressos pedagógicos analisados, ao considerarem que

O primeiro passo que um professor deve dar é **expressar claramente o que ele espera que o aluno faça** em relação a um conteúdo específico da sua matéria que está sendo ou será ensinada (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 3, grifos nossos).

Esta forma de relacionar claramente o conteúdo ensinado com o papel do aluno frente a esse conteúdo, ou melhor, **colocar claramente o que se espera que o aluno faça em relação ao conteúdo**, mostra de maneira mais exata o que realmente acontece em uma sala de aula (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 4, grifos nossos).

Desse modo, os objetivos garantiriam mais objetividade à docência, representando, na perspectiva do Ensino Programado, a especificação clara das metas do processo de ensino-aprendizagem em termos operacionais, ou ainda, em comportamentos observáveis e mensuráveis comportamento (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 457).

Seguindo a analítica proposta por Laval (2004), a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX, manifestada nos impressos pedagógicos, aproxima os objetivos do ensino a uma “pedagogia fundamentada nas técnicas de gerenciamento” (LAVAL, 2004, p. 123). Em tal cenário, os pressupostos empresariais emanados de uma visão taylorista, segundo as teorizações de Pacheco (2014), configuram “uma concepção eficiente de aprendizagem”, que perpassa por uma “racionalidade linear, inscrita em quatro questões fundamentais: objetivos, conteúdos, atividades e avaliação” (PACHECO, 2014, p. 129), em um quadro em que se enfatiza os “objetivos como ponto de partida do ato didático” (PACHECO, 2014, p. 129). A Teoria da Instrução Programada torna-se, assim, operacionalizável na prática docente por meio de uma **pedagogia centrada nos objetivos, convertidos, posteriormente em competências**, voltadas para a obtenção de resultados de aprendizagem, segundo os padrões estabelecidos. Ainda, conforme apresenta Pacheco (2014, p. 92), “segundo os preceitos do behaviorismo, neobehaviorismo e neopragmatismo”. Nestes

termos, a pedagogia das **competências** representa “um modelo de gestão científica”, objetivando a eficiência do processo pedagógico, configurando um “instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo **“prolongamento da pedagogia por objetivos”** (PACHECO, 2004, p. 384, grifos meus). Sob tais condições, as competências configuram importantes modificações na docência, no que se refere à

preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na **competência** (...) Durante o treinamento, o professor é “reconstruído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. **Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (...) a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor** (BALL, 2005, p. 548, grifos nossos).

A analítica produzida por Ball (2005) encontra sentido, também, nos pressupostos relativos à teoria do capital humano, revitalizados no contexto neoliberal por meio de um quadro de precarização que passa a atingir parcelas cada vez mais amplas da população. Tal quadro reforça a necessidade de os sujeitos adquirirem competências vinculadas a um conjunto de aprendizagens práticas, capazes de oferecer conhecimentos úteis que sirvam como proteção diante da instabilidade e da incerteza, marcas da sociedade contemporânea, assinalada por um processo de aprendizagem permanente (LAVAL, 2004; LIMA, 2012; BARBOSA, 2018).

De acordo com Laval (2004, p. 16), a empregabilidade individual torna-se o “conceito norteador”, ao qual a escola média, responsável pela formação dos jovens, precisa se adequar. Neste sentido, a “neodocência” passa a operar sob a lógica empresarial, tendo como horizonte a formação para o mercado de trabalho, devendo, assim, pautar a ação didática na “produção de assalariados adaptáveis” (LAVAL, 2004, p. 16), por meio dos princípios da flexibilidade e da inovação permanente, marcado pela incerteza.

Pacheco (2004) apresenta que a pedagogia das competências “envolve uma racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos” (PACHECO, 2004, p. 384). Posicionamento que configura um quadro no qual “a solução para os problemas econômicos se encontra na redefinição do conhecimento através de profissionais mais competentes e da algebrização do conhecimento, dado que o sistema educativo é traduzido em números que expressam os resultados de aprendizagem” (PACHECO, 2004, p. 384).

A exemplo disso, os impressos pedagógicos produzidos na década de 1990 destacam, nos modelos de planos de aula elaborados, a ênfase nas competências a serem desenvolvidas a partir dos conceitos/conteúdos selecionados.

Figura 21 - Da relatividade ao Big-bang

Da relatividade ao Big-bang

CONCEITOS A EXPLORAR

F	Física	<ul style="list-style-type: none"> Referencial inercial e movimento relativo. Posições de Galileu, Newton e Einstein quanto ao referencial de movimentos. A gravitação segundo a teoria da relatividade. Modelos de universo e limites de validade e aplicação. Espaço, tempo, grandezas fundamentais e derivadas. Cinemática: movimento, velocidade, aceleração, trajetória, referencial e coordenadas.
M	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Espaço curvo. Geometrias não-euclidianas.

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

F	Física	<ul style="list-style-type: none"> Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos e experimentos científicos e tecnológicos. Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade. Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções. Desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender. Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais. Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou rupturas de paradigmas e relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade. Produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões. Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio. Entender a relação entre o desenvolvimento das Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuser e se propõe resolver.
---	--------	--

Fonte: Encarte TV Escola –Série Como Fazer E. M. – Da Relatividade Ao Big Bang – (1999).

Desse modo, a produção da neodocência parece estar fortemente vinculada à ideia de competências, o que contribui, em grande medida, para que os professores sejam considerados cada vez mais como “**técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas** e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário é cada vez mais limitado” (DAY, 2003, p.154, grifos nossos). Neste sentido, é importante lembrar que o contexto no qual a ideia de competências assume centralidade em relação à docência no Ensino Médio brasileiro é marcado pelo que Pacheco (2004, p. 380) caracteriza como “sociedades do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento”, nas quais “novas disposições, respectivamente, relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas dos professores se tornam necessárias” (PACHECO, 2004, p. 380).

A este respeito, Masschelein e Simons (2015, p. 112) apresentam que a importância assumida pelo conceito de competência está vinculada à perspectiva da empregabilidade, considerando que diz respeito a “um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho de determinadas tarefas”. Nas palavras dos autores, a dinâmica das competências materializa o potencial de empregabilidade do sujeito, configurando um processo permanente de qualificação. Nestes termos, na analítica proposta por Masschelein e Simons (2015, p. 12), a tarefa da escola, e de maneira mais específica, da docência, é “maximizar a empregabilidade”. Isto através da reformulação constante dos objetivos e do currículo, para garantir a sintonia entre competência e qualificação, enquadradas em uma dinâmica utilitarista, orientada pelas exigências da sociedade e do mercado.

A performatividade impulsiona o docente a moldar-se, por meio da tecnologização da ação pedagógica, em busca de indicadores capazes de garantir um melhor desempenho, em termos de aprendizagem. Tais configurações inscrevem a competitividade como elemento principal na dinâmica performativa, através da implementação de “uma cultura de teste e de exibição” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 114). Nela, o foco no desempenho e nos resultados da aprendizagem figura como um novo imperativo para a docência, por meio da implementação da “inovação competitiva” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 114) como caminho para a excelência, demonstrada através de indicadores de qualidade.

A produção da “neodocência” está fundamentada, também, nas configurações de um “professor flexível” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 147), assemelhando o trabalho docente ao funcionamento de uma empresa, organizada a partir dos pressupostos de uma neogestão dos processos formativos, especialmente através da padronização de suas práticas, tangenciadas pelo processo de responsabilização.

A respeito disto, torna-se importante destacar que o espetáculo, a competição e o consumo são aspectos característicos da sociedade do conhecimento, no qual as aprendizagens são supervalorizadas, considerando a sua utilidade e instrumentalidade, em relação ao potencial de competitividade capaz de produzir. É o que fundamenta a noção de competências, vinculada à garantia de eficiência dos resultados do trabalho do professor (HARGREAVES, 2004; PACHECO, 2004). Deste modo, a neodocência passa a ser fundamentada na “mistificação da aprendizagem ao longo da vida e na religiosidade da competência” (PACHECO, 2004, p. 384).

Segundo Pacheco (2004, p. 383), as configurações de uma docência centrada nas competências reduzem os professores a “técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário - uma das características essenciais de um profissional autônomo - é, assim, cada vez mais limitado”. Neste sentido, Pacheco (2004, p. 384) alerta para o risco de traduzir a docência como “práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos”.

É importante lembrar que, em termos educacionais, de acordo com Laval (2004), o desenvolvimento de competências vincula-se a um conjunto de conhecimentos orientados para a ação, configurando um saber de ordem prática. Na visão do autor, as racionalidades da economia neoliberal traduzem a perspectiva da competência como “aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAl, 2004, p. 55), em conexão com os pressupostos de eficácia, flexibilidade, inovação e competitividade, exigidos pelas características da sociedade do conhecimento. Segundo Laval (2004), competência, enquanto categoria que integra o campo de ação das nuances da economia neoliberal, representa, também, uma importante estratégia de individualização, em termos formativos.

Seguindo as configurações que envolvem a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio brasileiro, dimensionada nos impressos pedagógicos elaborados para os professores desta etapa da escolarização na segunda metade do século XX, a racionalidade neoliberal, que aproximou as racionalidades econômicas neoliberais dos processos de escolarização contemporâneos, fez com que “a escola passasse de uma lógica de conhecimentos para uma lógica de competências” (LAVAl, 2004, p. 59). Ao absorver a perspectiva empresarial relacionada à rentabilidade, ao desempenho e à competitividade, a produção do “neodocente” se traduz em uma atividade essencialmente prática, cujos resultados devem ser passíveis de mensuração e ranqueamento. Ela aparece vinculada ao desenvolvimento de

programas de ensino mais inovadores, que “supõe rever completamente os objetivos e métodos de ensino” (LAVAL, 2004, p. 59). Neste contexto,

A aprendizagem tem por objeto a aquisição de competências cognitivas, de competências fragmentadas, que servem de suporte à determinação pedagógica de objetivos. Esses descrevem, de maneira detalhada, as tarefas a cumprir que mobilizem essas competências às quais, para as necessidades de avaliação, deve poder corresponder, a cada vez, um comportamento observável [...] (LAVAL, 2004, p. 61).

Segundo o autor, “os conhecimentos são reinterpretados no léxico das competências, dos objetivos, das avaliações, dos contratos” (LAVAL, 2004, p. 61), atuando de forma a redefinir o “programa escolar como uma soma de competências terminais exigíveis no final do ano, de ciclos, ou de formação, as quais associa as modalidades de avaliação correspondentes” (LAVAL, 2004, p. 61). Em aproximação com os pressupostos contidos na analítica proposta por Laval (2004), é possível inferir que

Há um privilégio [nas DCNEM] conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a “escola agora é para a vida”, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (MOHELECKE, 2012, p. 48).

As políticas implementadas a partir da década de 1990, especialmente os PCN's, trouxeram uma nova abordagem para os objetivos educacionais, traduzidos em habilidades e competências que afetaram profundamente o trabalho docente. Produzem novas configurações em torno do conceito de “neodocência” no qual, conforme Dias e Lopes (2003, p. 1156) “mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado”.

Fiéis ao espírito da LDB e às Diretrizes Curriculares, os PCNEM estão organizados nas áreas do novo currículo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa organização leva em conta a diversidade de objetos de estudo que devem estar presentes no ensino médio, reunidos nas linguagens e suas formas de representação e nos fenômenos naturais, sociais e culturais e suas explicações. **As áreas se articulam através de um princípio epistemológico – a aprendizagem por competências** (Boletim Novo Ensino Médio, nº 1, p. 3, grifos nossos).

Nestes termos, a legislação produzida em relação ao Ensino Médio, destacada no material de pesquisa, parece evidenciar uma

[...] clara pretensão de “refundar” a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, **deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências**, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média (ZIBAS, 2005, p. 26, grifos nossos).

A implementação da lógica das competências parece conduzir a um esvaziamento dos conteúdos escolares, na medida em que “há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados” (RICARDO, 2010, p. 612). Diante disto, os estudos de Pacheco (2014, p. 95) manifestam importantes teorizações para problematizar os efeitos para a docência, de “reduzir o conhecimento escolar a competências e a metas, por mais diversas que sejam em termos da sua enunciação pelos diferentes domínios de aprendizagem”. Assinalam a emergência de uma “agenda social de tornar a escola mais funcional e competitiva, digamos que mais facilitadora das aprendizagens dos alunos, pois o que lhes pede é o saber-fazer, o conhecimento tácito, a praticabilidade” (PACHECO, 2014, p. 95).

Por conseguinte, competência não existe sem conhecimento, já que este constitui a condição do exercício daquela. A fronteira pedagógica é erigida quando se defende a tranquilidade da competência em detrimento do conhecimento, como se a mobilização dos recursos cognitivos fosse realizada pelos alunos, a partir de aprendizagens não escolares e informais. Por isso, debater as aprendizagens escolares em torno da competência operacional é persistir na reprodução do conhecimento, tal como acontece nos pressupostos pedagógicos do objetivo (de natureza comportamental), secundarizando-se a noção mais ampla de competência, que não é reduzível ao saber fazer e a praticabilidade do conhecimento (PACHECO, 2014, p. 95).

Considerando a perspectiva taylorista de educação, herdada do princípio do século XX, Pacheco (2014) analisa os modos pelos quais a formulação dos objetivos didáticos pelo professor “permite traçar, de forma eficiente e rigorosa, o caminho que o aluno deve seguir, para chegar ao domínio do conhecimento desejado” (PACHECO, 2014, p. 130). Tais princípios, segundo o autor, na atualidade, parecem traduzir que “a pedagogia por competências retoma a pedagogia por objetivos, tanto pela ênfase dada à delimitação operacional dos conteúdos de

aprendizagem, na perspectiva de um “saber-fazer, quando pela centralidade do professor na busca de um conhecimento de reprodução” (PACHECO, 2014, p. 130).

Deste modo, é importante assinalar, conforme apresenta Pacheco (2014, p. 130), que o foco no estabelecimento de uma “competência operacional”, contribui para a adoção de métodos ativos, centrados nos alunos”. Neste sentido, na visão do autor, com a “valorização do conhecimento prático, convertido em competências, a globalização reforça o lado mais universal e eficiente da escola, através de uma pedagogia dinâmica, motivadora e eficiente” (PACHECO, 2014, p. 130). Isto em um contexto marcado pela ênfase nas pedagogias produtivistas, “orientadas por padrões educacionais, como por exemplo, as avaliações em larga escala e pelos testes estandardizados” (PACHECO, 2014, p. 129).

Diante desta analítica, a produção da “neodocência”, ao longo da segunda metade do século XX, esteve marcada por um processo perpassado pelas contradições do neoliberalismo, ligados ao fato de que

Nenhuma sociedade pode funcionar se o liame social se resume às águas geladas do cálculo egoísta. A perda de sentido da escola e do saber não é mais do que um aspecto da crise política, cultural e moral das sociedades capitalistas nas quais a lógica predominante traz em si mesma a destruição do vínculo social, em geral, e do vínculo educativo, em particular (LAVAL, 2004, p. 316).

Torna-se importante alertar para a necessidade de revitalizar outra perspectiva, que amplie a noção de capacitação, construindo caminhos alternativos à condição de precarização ditada pelas agendas políticas que fazem parte da racionalidade neoliberal. É necessário um enfoque que se afaste do utilitarismo economicista e seja capaz de envolver as dimensões cognitivas, psicológicas e políticas, no campo de formação dos sujeitos (BARBOSA, 2018).

Deste modo, “abrem-se, portanto, à educação vários horizontes de capacitação” (BARBOSA, 2018, p. 594), que vão além da perspectiva estritamente econômica, em direção a uma prática “interessada em ajudar as pessoas a ler, a compreender, a problematizar, a desafiar e a lidar com a precariedade manufaturada, construída e disseminada nas formações sociais atuais” (BARBOSA, 2018, p. 594). 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 que abre o capítulo.

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 mais bem compreendida no contexto da produção desta tese, 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 desta tese: 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, considerando o objetivo desta tese, 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 desta tese. 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 desta tese: a produção do “neodocente”.

A tese produzida 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 (ANADON, 2009; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2004). 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, pró-ativo 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).

Torna-se relevante considerar os aportes teóricos desenvolvidos por Veiga-Neto (2008) e por Arendt (1997), ao considerarem que a etimologia da palavra crise, “nas suas origens gregas, não denotava um sentido negativo, mas sim uma tomada de posição, um julgamento ou decisão” (VEIGA-NETO, 2008, p. 43). 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 tese.

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 *self-service*, 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 tese, 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” (MEIREU, 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 tese 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 tese 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 autoempreendedores (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 nossos), 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).

Neste sentido, 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. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015.
- 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.
- ANDO, Lia Marcia. *Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)*. 2015.133 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- 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).
- AZEVEDO, Janete Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- 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.
- BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- BARBATO, Moema. Guedes. Instrução programada. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 28-38, mar. 1968.
- BARBERO, Jesús Martín. La crisis de las profesiones en la "sociedad del conocimiento". *Nómadas*, Bogotá, n. 16, p. 177-182, abril, 2002.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, vida precária e capacitação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, nº. 144, p.584-599, jul.-set., 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva*. IN: BECK, Ulrich; GUIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: UNESP, 1997.

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.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1973.

BERSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis, 1996.

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. 119-129, 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.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

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.

BRASIL. Presidência da República. Serviço de Documentação. *Programa de Metas do Presidente JK: Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958*. Rio de Janeiro. Departamento de Imprensa, 1958.

BRASIL. Ministério da Educação. *I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74*. Brasília, DF: MEC, 1971. BRASIL. Ministério da Educação. *II Plano Setorial de Educação e Cultura*. Brasília, DF: MEC, 1975.

BRASIL. *O projeto de reconstrução nacional e o compromisso com a democracia*. Brasília, Presidência da República, 1990.

BRASIL. Presidente, 1990-1995 (F. Collor) *Educação e cidadania plena: um projeto brasileiro (discursos presidenciais)*. — Brasília, Presidência da República, 1991.

BRASLAVSKY, Cecília. *As novas tendências mundiais e as mudanças na educação secundária latino-americana na década de 90*. Brasília: UNESCO, 2001.

BREGENSK, Kênya Maquarte Gumes. *Trabalho docente e exame nacional do ensino médio: tensões e dilemas*. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

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.

BROWN, Wendy. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books: Nova York, 2015.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores Excelentes Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014.

BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

CALIXTO, Jaqueline Andrade; NETO, Armindo Quillici. O educador. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 15, n.32, p. 140-155, Fev.-Jul. 2015.

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

CANDIDO, Gabriel Vieira. Novas perspectivas para a história do Sistema Personalizado de Ensino: seus fundadores. *Memorandum 33*, Belo Horizonte: UFMG, out/2017, p. 51-68.

CARNEIRO, Verônica Lima. *Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio. 2013*. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e Práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 137-168.

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.

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. *O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do séc. XXI*. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo Ensino-Aprendizagem: 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 Ensino-Aprendizagem: 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 Ensino-Aprendizagem: 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.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, São Paulo, v. 97, n. 246, p.273-289, agosto, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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.

CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 22, nº 43, jan.-jun. de 2009, p. 85-104.

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.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria I. (org.). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

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.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 3, nov. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, São Paulo, n. 27, p. 73-84, 1998.

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.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. H. Constituição de um ethos de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. In: *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.25, n. 87, p. 423-460, 2004.

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.

DELEUZE, Gilles. *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 2000.

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.

DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set.-dez. 2016.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003.

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

DONINI, Ana María Cambours de; PINI, Mónica. Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina. (In): DELGADO, Daniel García; GRADIN, Agustina (Comp.). *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2017. p. 125-131.

DUNKER, Christian et al. *Ética e Pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

DURLI, Zenilde; SILVA, Roberto Rafael Dias da; RIBEIRO, Vicente Neves da Silva (Org.). *Formação docente em perspectiva*. Passo Fundo: Editora UPF, 2012.

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

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

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Anais do I Colóquio "A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas educacionais". Belém: UFPA, 2009.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Pedagogia do Herói nos Filmes Hollywoodianos. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.232-245, jan.-jun., 2010.

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 JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set.-dez., 2006.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (Orgs.). *O Brasil Republicano, v. 4, O tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História do ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTENELLE, Isleide. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *RAE*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan/fev. 2012.

FREITAS, Juliana Veiga de. *Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral*. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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.

GAGO, Verónica. *La razón neoliberal*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

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.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan.-abr. 2005.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GHANEM, Elie. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar Nenhum. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 213-229, jul/set. 2012.

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

GRINBERG, Silvia. Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Revista Educação*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 22-33, jan.-abr., 2015.

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.

HAMILTON, David. O Revivescimento da Aprendizagem? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abril de 2002.

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

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

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.

HIDALGO, Angela Maria; MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. Os organismos internacionais e o projeto nacional-desenvolvimentista: o INEP e o projeto de modernização e democratização do país. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 18, n. 25, p. 99-123, jul. 2015.

HORN, Claudia 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.

IANNI, Octavio. *Estado e Capitalismo*. Sao Paulo: Brasiliense, 1989.

IANNI, Octavio. *O Estado e o planejamento econômico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

IANONI, Marcus. *Políticas públicas e Estado: o Plano Real*. Lua Nova: São Paulo, 2009.

IDE, Maria Helena de Souza; ROTTA JÚNIOR, César. Educação para o Desenvolvimento: a Teoria do Capital Humano no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. *Revista Brasileira de Estudos Jurídicos*, Montes Claros, v. 8, n. 2, p. 125-144, jul.-dez. 2013.

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.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 09-43, jan.-jun. 2001.

JUSTO, Henrique. *La Salle, patrono do magistério*. 5. ed. Porto Alegre: Salles, 2003.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1999.

KATZKOWICZ, Raquel; MACEDO, Beatriz. Formação docente: para uma secundária de qualidade para todos. *Revista Prelac*, p. 100-103, 2005.

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.

KON, Anita. Quatro décadas de planejamento econômico no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 34, n. 3, p. 49-61, mai.-jun., 1994.

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.

LAFER, Celso. *JK e o programa de metas, 1956-1961: processo de planejamento e sistema político no Brasil*. Rio de Janeiro: 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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.

LESSA, Carlos. *Quinze anos de política econômica*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIBÂNIO 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.

LIMA, Luís Antonio de Oliveira. Crise do petróleo e evolução recente da economia brasileira. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v.17, n.2, mar./apr., 1977.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

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.

LOURENÇO FILHO, Manuel. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930. (Bibliotheca da Educação, v. XI).

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanesi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanesi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. A formação de professores sob o olhar da análise de discurso. In: NICOLAY, Deniz; CORÁ, Élcio; VOLTOLINI, Caroline. (Orgs.). *Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate*. Passo Fundo: Ed.UPF, 2012, p. 145-162.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACARINI, José Pedro. Um Aspecto da Política Econômica do “Milagre Brasileiro” . *Est. econ.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 151-172, jan.-mar., 2008.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 35, n. 95, abr. 2015.

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

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

MARÍN-DÍAZ, Dora; PARRA, Gustavo. El poliedro de los saberes escolares. *Praxis & Saberes*, n.8, v.17, p. 103-123, 2017.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, n. 6, p. 31-36, 2005.

MASSCHELEIN, Jan. Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño). Unas breves notas. *Pedagogía y Saberes*, n. 43, p. 101-110, 2015.

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

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

MÉDICI, Emílio Garrastazu. *Nova consciência do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1970.

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. 39-58, 2012.

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.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n.3, p.90–107 jan.-jun., 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação 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.

NARODOWSKI, Mariano. Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 58, p. 29-36, 2010.

NEVES, Antônia Regina Gomes. *Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

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. 607-621, 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. 69-78, 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.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio-ago., 2010.

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.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek. *A marcha do amanhecer*. Revista dos Tribunais: São Paulo, 1962.

OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2013.

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. Competências curriculares: As práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 1, n. 1, p. 59-77, 2002.

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.

PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo. *O professor do ensino médio: sua formação para enfrentar os desafios do século XXI*. 2014. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAISO, Marlucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

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.

PINSKY, Carla Bassanesi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

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.

_____. 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.

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

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Antonio Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 73-96, 2009.

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*. Sao 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.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 27-49.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 605-629, maio-ago. 2010.

RICHTER, Leonice Matilde. *Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal*. 2015. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSA, Fabiana Teixeira da. *Circulação de idéias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos*. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

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.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1988, pp.30-45.

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.

SALIBA, Elias Thomé. Pequena História do documento. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 309-328.

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

SANTOS, Fábio Alves dos. *Elite letrada e ofício docente em Sergipe no século XIX*. 2013. 130 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SANTOS, Luciola Licínio. 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, Maria da Conceição. *Um estudo sobre elementos presentes na construção identitária profissional docente de professores que atuam no ensino médio: continuidades e discontinuidades*. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *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, Ben Ross. *O estado desenvolvimentista no Brasil: perspectivas históricas e comparadas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

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.

SCHULTZ, Theodore. *Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

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; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e Cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo Antonio da; PAIM, Marilane Maria Wolff (Orgs.). *Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2012a. p. 37-54.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. O ensino médio no Brasil contemporâneo: problematizações investigativas ao campo do currículo. In: NICOLAY, Deniz; CORÁ, Élcio; VOLTOLINI,

Caroline. (Orgs.). *Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate*. Passo Fundo: Ed.UPF, 2012b, p. 37-54.

_____.; 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. 2013a.

_____. A docência no Ensino Médio no centro da bioeconomia: elementos para uma analítica de currículo. *Roteiro*, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 125-150, jan.-jun., 2013b.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016a.

_____. Curriculum And Scholl Knowledg In The Society's Capability: High Scholl In Perspective. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n. 2, p. 676 – 697, abr.-jun., 2016b.

_____. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevista, *Revista IHU*, ed. 505, 22 de maio de 2017 a.

_____. 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.

_____. 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).

SILVA. Andréa Villela Mafra da. As práticas discursivas do banco mundial: políticas educacionais na América Latina e no Caribe. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 731-740, set.-dez., 2016.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, Colômbia, n. 38, p.93-102, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1967.

SOARES, Ana Paula Peixoto. *Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014)*. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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, Manguinhos*, 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. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p.72-90, Jan.-jun., 2009.

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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, v.6, n.9, p.9-32, jan. 1961.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, maio-ago., 2016.

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.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria Escolar*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

VARGAS, Juliano.; FELIPE, Ednilson. Silva. Década de 1980: as crises da economia e do Estado brasileiro, suas ambiguidades institucionais e os movimentos de desconfiguração do mundo do trabalho no país. *Revista de Economia*, v. 41, n. 3 (ano 39), p. 127-148, set.-dez., 2015.

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, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX*. Vozes: Petrópolis, 2011.

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

WASCHINEWSK, Susane da Costa; RABELO, Giani. A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar – PABAAE (1956 a 1964). *Educação*, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 535-554, set./dez. 2017.

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.

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.