



## Eficiência pedagógica e o projeto desenvolvimentista brasileiro: fundamentos de uma 'neodocência' no ensino secundário

Marta Luiza Sfredo\* e Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade Federal da Fronteira Sul, ERS-135, Km 72, 200, Cx. Postal 764, 99700-970, Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. \*Autor para correspondência.  
 E-mail: marta.sfredo@uffs.edu.br

**RESUMO.** Este artigo problematiza a relação entre o projeto desenvolvimentista brasileiro, dimensionado para o país nas décadas de 1950 e 1960, e o ensino secundário, a partir do ideário de modernização orientado para o progresso social e econômico, com ênfase na escola e na docência como elementos capazes de viabilizar as mudanças pretendidas, conforme os preceitos da teoria do Capital Humano. Para isto, a metodologia utilizada envolveu a análise documental, de acordo com os pressupostos de Cellard (2008), tendo como princípios metodológico-interpretativos as teorizações de Popkewitz (1997), envolvendo a 'epistemologia social'. Com base nestes apontamentos, foram analisados três materiais impressos destinados aos docentes do ensino secundário: revista 'Escola Secundária', publicada entre 1958 e 1963, e os livros 'Manual do professor Secundário', de Theobaldo Miranda Santos, publicado em 1961 e 'Escola Secundária Moderna', de Lauro de Oliveira Lima, publicado em 1962. Os resultados da pesquisa indicam a emergência de novas racionalidades para a docência do ensino secundário no Brasil, denominadas de 'neodocência', pautadas pelos imperativos de desenvolvimento econômico, seguindo os moldes empresariais de performatividade, competitividade e inovação permanente. Tais configurações, derivadas da perspectiva economicista neoliberal, posicionam o professor como facilitador da aprendizagem, com base no ideal de modernização e renovação do ensino, orientado para a eficiência pedagógica.

**Palavras-chave:** ensino secundário; docência; modernização; eficiência.

### Pedagogical efficiency and the brazilian development project: fundamentals of 'neo-teaching' in secondary education

**ABSTRACT.** This article discusses the relation between the developmental project designed for the country in the 1950s and 1960s and the high school, based on the ideology of modernization oriented to social and economic progress, which emphasis on teaching as an element able of making possible the intended changes, according to the precepts of the theory of Human Capital. For this, the methodology used involved documental analysis, according to the assumptions of Cellard (2008), having as methodological-interpretative principles Popkewitz's (1997) theorizations, involving 'social epistemology'. Based on these notes, three printed materials intended for secondary school teachers were analyzed: 'Escola Secundária' magazine, published between 1958 and 1963, and the books 'Manual do Professor Secundário', by Theobaldo Miranda Santos, published in 1961 and 'Escola Secundária Moderna', by Lauro de Oliveira Lima, published in 1962. The research results indicate the emergence of new rationales for teaching secondary education in Brazil, which we call 'neo-teaching', based on the imperatives of economic development, following the corporate molds of performativity, competitiveness and permanent innovation. Such configurations, derived from the neoliberal economicist perspective, position the teacher as a facilitator of learning, based on the ideal of modernization and renewal of teaching, oriented towards pedagogical efficiency.

**Keywords:** high school; teaching; modernization; efficiency.

### Eficiencia pedagógica y el proyecto de desarrollo brasileño: fundamentos de una 'neodocencia' en la educación secundaria

**RESUMEN.** Este artículo problematiza la relación entre el proyecto de desarrollo brasileño, diseñado para el país en las décadas de 1950 y 1960, y la educación secundaria, basada en la ideología de la modernización orientada al progreso social y económico, con énfasis en la escuela y la enseñanza como elementos capaces de posibilitar los cambios previstos, de acuerdo con los preceptos de la teoría del Capital Humano. La

metodología empleada implicó el análisis de documentos, según Cellard (2008), teniendo como principios metodológico-interpretativos las teorizaciones de Popkewitz (1997), sobre la 'epistemología social'. A partir de estas notas, se analizaron tres materiales impresos destinados a profesores de secundaria: la revista 'Escola Secundária', publicada entre 1958 y 1963, y los libros 'Manual del profesor Secundário', de Theobaldo Miranda Santos, publicado en 1961 y 'Escola Secundária Moderna', de Lauro de Oliveira Lima, publicado en 1962. Los resultados de la investigación indican el surgimiento de nuevos fundamentos para la enseñanza de la educación secundaria en Brasil, que llamamos 'neo-enseñanza', guiados por los imperativos del desarrollo económico, siguiendo los modelos de desempeño, competitividad e innovación permanente. Configuraciones, derivadas de la perspectiva economista neoliberal, que posicionan al docente como un facilitador del aprendizaje, basado en el ideal de modernización y renovación de la enseñanza, orientado a la eficiencia pedagógica.

**Palabras-clave:** enseñanza secundaria; docencia; modernización; eficiencia.

Received on June 9, 2019.

Accepted on May 26, 2020.

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados investigativos a respeito da relação entre o projeto desenvolvimentista dimensionado para o país nas décadas de 1950 e 1960 e a produção de determinadas especificidades para a docência no ensino médio, visibilizadas nos impressos pedagógicos, no intuito de contribuir para a efetivação das mudanças sociais e econômicas pretendidas. Neste sentido, é importante referir que tal analítica se posiciona na direção de produzir novas perspectivas para a compreensão da docência na contemporaneidade, diante do projeto de sociedade configurado pelo neoliberalismo, considerando o que apresentam Dardot e Laval (2016, p. 402), ao afirmarem que “[...] cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho”.

O percurso investigativo delineado envolveu a análise documental, de acordo com os pressupostos de Cellard (2008), tendo como princípios metodológico-interpretativos as teorizações de Popkewitz (1997), envolvendo a 'epistemologia social' por meio de uma percepção histórica não linear, que considere a vasta gama de relações do objeto de pesquisa com o contexto no qual ele foi produzido. Para isto, é importante posicionar as diferentes concepções de docência produzidas a partir da segunda metade do século XX, segundo as principais características de nosso tempo, marcado pela ênfase na eficácia individual, onde as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural acentuam os processos de exclusão social e, ao mesmo tempo, revitalizam a competitividade e o investimento no capital humano (Krawczyk, 2011; Dardot & Laval, 2016).

Os processos de escolarização contemporâneos configurados no âmago de uma sociedade do conhecimento, marca do capitalismo contemporâneo, encontram-se alicerçados pela racionalidade da maximização das aprendizagens requeridas por uma economia de mercado, orientada pela flexibilidade e marcada pela insegurança, na qual “[...] as economias do conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade” (Hargreaves, 2004, p. 17). Contexto que assinala a emergência de novas racionalidades a partir das quais a escola e a docência são posicionadas como elementos essenciais para a formação de determinadas características nos sujeitos, que correspondem às necessidades de mercado, a partir das quais a eficiência se torna um conceito central.

Nestes termos, importa elucidar os modos pelos quais as racionalidades econômicas se consolidaram no campo educacional, 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.

O texto divide-se em três seções. A primeira delas apresenta algumas especificidades do contexto no qual o projeto desenvolvimentista do país foi gestado, a partir da década de 1950. A segunda seção aprofunda a relação entre a educação e o desenvolvimento e, por fim, a terceira seção, analisa os pressupostos da docência neste cenário, assinalando a produção de uma 'neodocência', considerando os impressos pedagógicos destinados aos professores do ensino secundário em suas aproximações entre economia e educação.

## Modernização e educação: princípios desenvolvimentistas

O projeto desenvolvimentista brasileiro configurado na década de 1950, envolveu a “[...] convicção de que a industrialização acelerada seria a única solução para o progresso econômico-social do país” (Ianni, 1989,

p. 187). Partindo de tal pressuposto, a política desenvolvimentista<sup>1</sup> foi se consolidando e influenciando os mais diversos segmentos da sociedade, dentre eles, a escolarização (Vieira, 1983; Chaves, 2006). Assim, a década de 1950 e o princípio da década de 1960, caracterizaram 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 política social voltada para o desenvolvimento econômico, adotada pelo país, legitimada pela democracia populista<sup>2</sup>, se tornou mais evidente especialmente no governo de Juscelino Kubitschek, tendo como pano de fundo a influência dos Estados Unidos, em termos de afirmação do capitalismo e da difusão dos valores da democracia liberal (Vieira, 1983; Hidalgo & Mikolaiczuk, 2015). Nestes termos, o caráter desenvolvimentista, marcado pelos ideais de modernização, assumiu características mais bem definidas por meio do Programa de Metas<sup>3</sup>, 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 [...]”, por intermédio 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), configurando os pressupostos que orientaram um projeto de educação para o desenvolvimento, que previa

[...] 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. Total de bolsas de grau médio: 141.006 (Brasil, 1958, p. 96).

Nestes termos, os impressos pedagógicos analisados também parecem refletir a vinculação entre desenvolvimento e educação, por meio do grande investimento no ensino secundário, ao evidenciarem que,

Um dos fatos 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, grifo nosso).

Analítica na qual é importante referir também que a influência nacional desenvolvimentista, segundo o que apresenta a pesquisa de Ide e Rotta Júnior (2013, p. 135), alicerçou 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 do país.

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. 3-4, grifos nossos).

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 “[...]

<sup>1</sup> O pensamento desenvolvimentista situa-se no âmbito da economia política e ancora-se nas ideias de Keynes, responsabilizando o Estado pela orientação e crescimento econômico (Chaves, 2006).

<sup>2</sup> Período entre dois momentos extremamente autoritários no Brasil: o Estado Novo de Vargas e a ditadura militar implantada em 1964 (Vieira, 1983).

<sup>3</sup> 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, pré-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).

proposição segundo a qual as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo auto investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano” (Schultz, 1987, p. 13).

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 nº 9, junho de 1959, p. 3, grifos nossos).

Neste período, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi responsável, segundo as teorizações de Hidalgo e Mikolaiczky (2015, p. 104), 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, que também influenciaram as ações educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação, na direção dos “[...] princípios da eficiência e do mérito” (Chaves, 2006, p. 716). Deste modo, é importante referir que

[...] esses valores 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 & Mikolaiczky, 2015, p. 102).

Além da influência escolanovista, é importante referir, ainda, que a perspectiva desenvolvimentista também foi permeada pelos pressupostos da teoria do Capital Humano, ao vincular a educação com o desenvolvimento social e econômico. Assim, é importante assinalar, conforme o que apresentam Hidalgo e Mikolaiczky (2015, p. 101), que o período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, em termos educacionais, “[...] correspondeu a um impulso significativo na direção da modernização dos sistemas de ensino do país [...]”, sobretudo pelos investimentos na “[...] elaboração de material instrucional e em projetos de formação de professores”. Neste sentido, com base no contexto apresentado, a próxima seção apresenta as perspectivas em relação à docência, expressas tanto nas páginas da revista ‘Escola Secundária’ quanto em duas importantes obras destinadas aos docentes do ensino secundário – ‘Manual do professor Secundário’, de Theobaldo Miranda Santos, publicado em 1961; e ‘Escola Secundária Moderna’, de Lauro de Oliveira Lima, publicada em 1962.

## **Ensino secundário e docência: fabricações de um projeto de modernização**

Partindo das configurações sociais, políticas e econômicas do país nas décadas de 1950 e 1960, apresentadas na seção anterior, o ano de 1953 é marcado, no campo educacional, pela criação da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – Cades, pela Diretoria do Ensino Secundário vinculada ao Ministério da Educação, 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 (Fonseca, 2006; Rosa & Dallabrida, 2016). Este movimento impulsionou a publicação de diversos livros, manuais didáticos e periódicos a respeito do ensino secundário, no intuito de divulgar as modernas concepções de docência, a exemplo das obras ‘Manual do professor Secundário’, de Theobaldo Miranda Santos<sup>4</sup>, publicado em 1961; ‘Escola Secundária Moderna’, de Lauro de Oliveira Lima<sup>5</sup>, publicado em 1962; e da revista ‘Escola Secundária’<sup>6</sup>, 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”.

Os referidos autores apresentam que a revista ‘Escola Secundária’ objetivava “[...] formar uma nova mentalidade docente [...]” por meio da “[...] renovação pedagógica do ensino secundário” (Rosa e Dallabrida, 2016, p. 262). Perspectiva que fica evidenciada no editorial do primeiro número da publicação, escrito pelo professor Gildásio Amado que, na época, estava à frente da Diretoria do Ensino Secundário, ao apresentar que

<sup>4</sup> Intelectual fluminense ligado ao campo da Educação Católica, de base escolanovista, atuou como Diretor Técnico Profissional, Diretor da Educação Primária e Diretor geral do departamento da Educação Básica. Concomitante com estas funções, lecionou Filosofia, História da Educação e Pedagogia, cujas obras totalizam aproximadamente 130 volumes (Calixto & Neto, 2015).

<sup>5</sup> Professor cearense, cujos pressupostos centraram-se em favor do desenvolvimento do método psicogenético na educação, segundo as teorizações de Piaget. Foi autor de mais de trinta obras relacionadas à educação (Ando, 2015).

<sup>6</sup> Foram dezoito números publicados trimestralmente, entre 1957 e 1963, apresentando em torno de vinte e um artigos por edição (Rosa & Dallabrida, 2016).

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 (Escola Secundária nº 1, junho de 1957, p. 8, grifo nosso).

A assimilação das regras empresariais pela docência faz com que ela seja compreendida como “[...] um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à 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.

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, grifo nosso).

É importante salientar, também, que os ideais de modernização do ensino e da docência fundamentavam-se na modernização da sociedade, objetivando adequar os sujeitos à nova realidade configurada pelos princípios desenvolvimentistas onde, considerando os pressupostos escolanovistas e o auxílio financeiro da Unesco, ao longo das décadas de 1950 e 1960, incorporam-se indicativos de mudanças no ensino secundário para torná-lo, nas palavras de Nunes (2000, p. 35), “[...] 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Nunes, 2000).

As novas ideias pedagógicas, 'as transformações sociais e econômicas do mundo moderno e o desenvolvimento das ciências aplicadas à educação vieram modificar a estrutura e as funções da escola secundária. O progresso da democracia' fez cair por terra os privilégios de classe ou de raça em matéria de educação, tornando a escola secundária, pelo menos teoricamente, acessível a todos os membros da comunidade (Manual do Professor Secundário, 1961, p. 41, grifo nosso).

A partir de tais recorrências evidenciadas no material de pesquisa, é importante assinalar que o movimento escolanovista<sup>7</sup>, no Brasil, considera 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).

Desta concepção emerge uma perspectiva metodológica centrada na forma de pragmatismo<sup>8</sup>, proposta por John Dewey que, nas palavras de Chaves (2006, p. 706), “[...] contribuiu para a produção de um tipo de pensamento educacional no Brasil, nos anos 1950, condizente com as novas exigências econômicas e sociais da época, embaladas por uma política desenvolvimentista”.

Considerando que o processo de industrialização e os pressupostos da democracia liberal americana configuraram as bases do pensamento de Dewey, a escola e a educação serviram como instrumentos primordiais na preparação do sujeito, segundo as novas configurações da sociedade (Schmidt, 2009). A partir das teorizações de Dewey, é importante destacar, também, a influência das considerações de William Kilpatrick, especialmente por meio da repercussão, no campo educacional brasileiro, da obra 'Educação para uma Civilização em Mudança', elaborada em 1926. A referida obra, 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). Deste modo, a próxima seção aprofunda os contornos que a docência no ensino secundário assumiu a partir do projeto de modernização da escolarização brasileira.

<sup>7</sup> 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; 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 centravam-se na promoção de uma nova docência para uma nova escola, a partir da psicologia genética.

<sup>8</sup> Emerge a partir das teorizações de Francis Bacon, sendo retomado no século XIX por Charles Pierce e inserido no campo educacional, no século XX, por John Dewey (Chaves, 2006).

## Eficiência pedagógica e a modernização do ensino

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). Perspectiva que, conforme as teorizações de Biesta (2016), marcam a constituição de um processo educativo onde a escolarização se reduza à formação de competências e transmissão dos valores morais e cívicos, característicos das sociedades democráticas modernas. Neste sentido, a docência assume centralidade, onde a busca pela eficiência tende a funcionar como garantia do dimensionamento dos ideais de modernização em curso, em que “[...] 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). Nesse sentido,

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, grifo nosso).

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, a quem se encomendou essa tarefa: a modernização, conduzindo as novas gerações a uma nova sociedade” (Enguita, 2016, p. 16, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Neste contexto, a escola e a docência são impulsionadas a atender a estes pressupostos por meio de uma nova caracterização da educação, que cada vez mais “[...] tende a ser considerada como uma mercadoria” (Charlot, 2007, p. 135). Sob esta perspectiva, evidenciam-se novos desafios para o trabalho docente, considerando que, nas palavras de Sibilia (2012, p. 43), 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, grifos nossos).

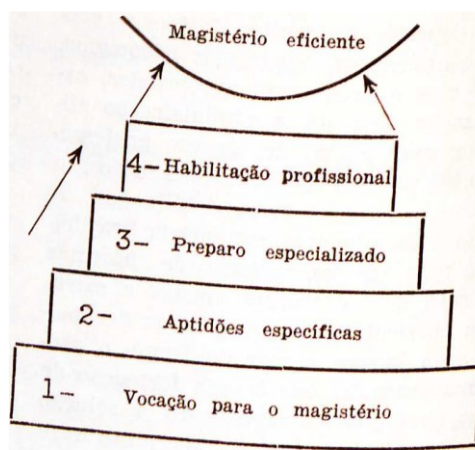
A este respeito, Pacheco e Pestana (2014, p. 27) apresentam que as nuances da globalização e do neoliberalismo, ao posicionarem o “[...] mercado como matriz de solução educacional para os problemas econômicos [...]”, produzem novas configurações para a docência, vinculando-a à “[...] meritocracia como 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). A ênfase na perspectiva da eficiência pedagógica se manifesta também na subjetividade do professor, conforme destaca o material de pesquisa.

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, grifo nosso).

<sup>9</sup> No original: “[...] 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”.

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 no excerto a seguir, ilustrado pela Figura 1.

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



**Figura 1.** Condições para um magistério eficiente. Fonte: Revista Ensino Secundário nº 4, março de 1958, p. 25.

A ênfase na eficiência pedagógica, posiciona o professor como elemento responsável por promover as mudanças pretendidas, desenvolvendo “[...] 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 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, grifo nosso).

Considerando o que apresentam os excertos, a ênfase vocacional que fundamentou o fazer docente nas décadas de 1950 e 1960, parece ter sido marcada pelo ideal de formar “[...] superprofessores que precisavam cotidianamente viver a superação e desenvolver formas altruístas de viver, doando-se integralmente para a vocação” (Fabris, 2018, p. 212).

Nestes termos, 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 educativas<sup>10</sup> elaboradas para a escola de Ensino Médio brasileira. Quadro que denota traços conceituais

<sup>10</sup> 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.

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).

[...] 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, tradução nossa, grifos nossos)<sup>11</sup>.

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. Caracterização cujos contornos podem ser percebidos no excerto a seguir, ao definir 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 (Escola Secundária nº 12, março de 1960, p. 22, grifo nosso).

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’Igna, 2013, p. 57). Nestes termos, a racionalidade neoliberal converte

[...] 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 paralelos (Díaz-Barriga, 2014, p. 14, tradução nossa)<sup>12</sup>.

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.

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. “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’” (Escola Secundária nº 9, junho de 1959, p. 4, 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” (Escola Secundária nº 7, dezembro de 1958, p. 10, 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 [...]”, têm na standardização dos resultados de aprendizagem, produzidos através das avaliações em larga escala, uma configuração que evoca a “[...] instauração da meritocracia como motor da

<sup>11</sup> No original: “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”.

<sup>12</sup> No original: “[...] el 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”.



competitividade educacional". 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 refletem na perspectiva da docência, ao configurar o "[...] trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados" (Pacheco & Pestana, 2014, p. 27). Estando a docência imersa em um processo de responsabilização, a avaliação assume um caráter de "[...] prestação de contas do trabalho realizado pelo professor [...]" (Pacheco & Pestana, 2014, p. 27), seguindo critérios de ordem produtivista.

Neste cenário, a escola é impulsionada 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). Estes pressupostos evidenciam novos desafios para a docência, considerando que, nas palavras de Sibilia (2012, p. 43), de outra perspectiva teórica, 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).

A problematização da centralidade da dimensão econômica na sociedade do conhecimento, onde os interesses individuais parecem se sobrepôr aos princípios de coletividade, representa uma das nuances do processo de mercantilização da educação, e se acentua na sociedade contemporânea marcada por princípios neoliberais (Lima, 2012; Lenoir, 2016). Neste cenário, caracterizado pela radicalização do individualismo, a perspectiva utilitarista do conhecimento fica evidenciada, na visão de Lenoir (2016, p. 161), especialmente por meio de palavras como eficiência, eficácia, produtividade, desempenho e flexibilidade, que denotam "[...] um pensamento empreendedor que invadiu os sistemas educativos ocidentais". 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).

Considerando os efeitos da racionalidade econômica no campo educativo, nos aproximamos das teorizações de Díaz-Barriga (2014), ao apresentar que, a partir desse contexto, surgem 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.

A nova ordem vigente, então, passa a incorporar a escola e a educação na cultura empresarial, onde a lógica da individualização se manifesta, também, na responsabilização de cada docente pelos resultados obtidos, gerando efeitos de competitividade, em que a eficiência e a eficácia tornam-se os objetivos principais a serem alcançados.

Nesta perspectiva, o 'progressivismo pedagógico' que marca o pensamento educacional de Anísio Teixeira, segundo Silva (2017, 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. Perspectiva que também é analisada por Biesta (2016, p. 20), ao problematizar o ensino centrado na eficiência e na busca por melhores resultados de aprendizagem, voltado para a formação do "[...] aluno eficiente que aprenderá ao longo de toda a sua vida".

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 os conduzissem para uma educação moderna, ativa e mais popular (Braghini, 2008).

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), em um contexto onde o professor é, 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). "O professor não ensina, ajuda o aluno a aprender" (Lima, 1962, p. 90, 96, 100, 109, 114, 129, 136, 150, 165, 198, 245, 253, 260, 297, 328, 332, grifo nosso).

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.

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, grifo nosso).

Assim, os materiais de pesquisa reforçam que o “[...] 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, grifo nosso).

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 possibilidade 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 (Lima, 1962, p. 118, grifos nossos).

Neste sentido, o século XX pode ser caracterizado por uma significativa mudança na forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem, considerando a 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, 2016, p. 10). Tal transformação, segundo o autor, ao evocar novos métodos e práticas renovadoras, também fez 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, 2016, p. 10). Deste modo,

[...] 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 antes (Biesta, 2016, p. 24, tradução nossa)<sup>13</sup>.

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 denota o excerto 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 nº 4, março de 1958, p. 16, grifos nossos).

Nesta 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. Neste sentido, Biesta (2016) elabora uma crítica incisiva às perspectivas de docência reduzidas a um processo que objetive facilitar o desenvolvimento de competências, de forma a garantir metas e resultados previamente estabelecidos, defendendo uma configuração de docência enquanto mecanismo de empoderamento e emancipação (Biesta, 2016).

Partindo dos princípios de uma docência moderna, evocada para o ensino secundário brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, é possível perceber que as especificidades do projeto desenvolvimentista, pautado em uma racionalidade econômica neoliberal, contribuíram para a produção de uma ‘neodocência’ para esta etapa da escolarização, que posiciona o professor como facilitador da aprendizagem, edificada a partir do ideal de modernização e fundamentada na ‘eficiência pedagógica’. Nestas condições, a docência apresenta-se como caminho eficaz para orientar as aptidões individuais às necessidades da vida moderna. A este respeito, a produção de uma ‘neodocência’, que emerge do período em questão parece representar, de acordo com os pressupostos analíticos de Díaz-Barriga (2014, p. 14), a relação entre o “[...] eficientismo pedagógico e a teoria do capital humano [...]”, no contexto do desenvolvimento econômico.

<sup>13</sup> No original: [...] 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”.

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-Ramírez & Parra, 2015, p. 77, tradução nossa)<sup>14</sup>. Nesta direção, o material de pesquisa investigado evidencia que a produção de uma ‘neodocência’ para o ensino secundário 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-Ramírez & Parra, 2015, p. 73, grifo nosso, tradução nossa)<sup>15</sup>.

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” (Dardot & Laval, 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” (Dardot & Laval, 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 [...]” (Dardot & Laval, 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).

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).

## Considerações finais

Ao considerar 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, por meio 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.

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

<sup>14</sup> No original: “[...] se torna en una especie de transacción económica, donde el maestro es un proveedor de servicios y el aprendiz (antes estudiante) es un usuario”.

<sup>15</sup> No original: “[...] 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”.

conectado à educação como um projeto democrático e progressista, e não como uma máquina para a produção efetiva de ‘resultados de aprendizagem’” (Biesta, 2016, p. 22).

Torna-se importante salientar que as problematizações deste artigo 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).

Com base nas análises apresentadas, é possível considerar que “[...] a renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, uma vez que envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista” (Krawczyk, 2011, p. 767). Portanto, torna-se fundamental interrogar-se a respeito da verdadeira dimensão política e ética dos sistemas educativos, a fim de que 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.

Assim, retomar o ‘virtuosismo educativo’, no sentido apresentado por Biesta (2016, p. 27), onde o professor tem nas mãos a autoridade de pensar e poder escolher os caminhos educativos que considerar mais adequados, traduz uma concepção de docência verdadeiramente comprometida com o “[...] maravilhoso risco de educar”.

## Referências

- Afonso, A. J. (2003). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, 20(2), 269-291.  
DOI: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200002>
- Ando, L. M. (2015). *Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 1(44), 119-129. DOI: <http://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Braghini, K. M. Z. (2008). Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo no ensino secundário. *Educação*, 33(2), 293-304. DOI: <http://doi.org/10.5902/19846444>
- Brasil. (1958). *Programa de metas do Presidente JK: Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958*. Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Imprensa.
- Calixto, J. A., & Neto, A. Q. (2015). O educador. *Revista Profissão Docente*, 15(32), 140-155.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1957, junho). *Escola Secundária*, (1), 8.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1958, março). *Escola Secundária*, (4), 16-28.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1958, setembro). *Escola Secundária*, (6), 4.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1958, dezembro). *Escola Secundária*, (7), 10.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1959, junho). *Escola Secundária*, (9), 3-4.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1960, março). *Escola Secundária*, (12), 22.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1960, setembro). *Escola Secundária*, (14), 3-4.
- Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário [CADES]. (1961, março). *Escola Secundária*, (16), 3.

- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperriere, R. Mayer, & Á. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (p. 295-315). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Chaves, M. W. (2006). Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 705-725. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300010>
- Cunha, M. V. (1996). Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 5-12.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Competencias: tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27.
- Enguita, M. F. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid, ES: Fundación Santillhana.
- Fabris, E. T. H. (2018). A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. *Roteiro*, 43(1), 205-224. DOI: <http://doi.org/10.18593/r.v43i1.13097>
- Fabris, E. T. H., & Dal’Igna, M. C. (2013). Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y Saberes*, 39, 49-60.
- Fonseca, T. N. L. (2006). *História & ensino de história*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto, PT: Porto Editora.
- Hidalgo, A. M., & Mikolaiczuk, F. A. (2015). Os organismos internacionais e o projeto nacional-desenvolvimentista: o INEP e o projeto de modernização e democratização do país. *Educação em Foco*, 18(25), 99-123. DOI: <http://doi.org/10.24934/eef.v18i25.336>
- Ianni, O. (1989). *Estado e planejamento econômico no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Ide, M. H. S., & Rotta Júnior, C. (2013). Educação para o Desenvolvimento: a Teoria do Capital Humano no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. *Revista Brasileira de Estudos Jurídicos*, 8(2), 125-144.
- Kilpatrick, W. H. (1964). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>
- Lafer, C. (2002). *JK e o programa de metas, 1956-1961: processo de planejamento e sistema político no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Planta.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198-204.
- Lenoir, Y. (2016). O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, 61, 159-167. DOI: <http://doi.org/10.1590/0104-4060.47109>
- Lima, L. O. (1962). *A escola secundária moderna*. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura.
- Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo, SP: Cortez.
- Meirieu, P. (2009). *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Noguera-Ramírez, C. E., & Parra, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78.
- Nunes, C. (2000). O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 35-60.
- Pacheco, J. A., & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação*, 37(1), 24-32. DOI: <http://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15013>
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

- Popkewitz, T. S. (2015). La práctica como teoría del cambio: investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 428-453.
- Rosa, F. T., & Dallabrida, N. (2016). Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na revista escola secundária (1957-1961). *História da Educação*, 20(50), 259-274. DOI: <http://doi.org/10.1590/2236-3459/61595>
- Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Santos, T. M. (1961). *Manual do professor secundário*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Schmidt, I. A. (2009). John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. *Contexto e Educação*, 24(82), 135-154. DOI: <http://doi.org/10.21527/2179-1309.2009.82.135-154>
- Schultz, T. W. (1987). *Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Silva, M. V., & Souza, S. A. (2009). Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação & Sociedade*, 30(108), 779-798. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300008>
- Silva, R. R. D. (2017). Especificidades da emergência da contemporaneidade pedagógica no Brasil: apontamentos para uma história do currículo escolar. In *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd* (p. 1-16). São Luís, MA.
- Silva, R. R. D. (2018). Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação & Realidade*, 43(2), 551-568. DOI: <http://doi.org/10.1590/2175-623667743>
- Teixeira, A. (1957). Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27(65), 28-46.
- Vieira, E. (1983). *Estado e miséria social no Brasil de Getúlio a Geisel*. São Paulo, SP: Cortez.
- Waschinewski, S. C., & Rabelo, G. (2017). A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar – PABAAE (1956 a 1964). *Educação*, 42(3), 535-554. DOI: <http://doi.org/10.5902/1984644428089>

### INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Marta Luiza Sfredo:** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Pedagoga da Universidade Federal da Fronteira Sul e Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2640-4639>  
E-mail: [marta.sfredo@uffs.edu.br](mailto:marta.sfredo@uffs.edu.br)

**Roberto Rafael Dias da Silva:** Doutor (2011) e mestre (2008) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Pedagogia (2005) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no qual atua na linha de pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>  
E-mail: [robertods@unisinos.br](mailto:robertods@unisinos.br)

### NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.