

# NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO E AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Elson Marcolino da Silva<sup>1</sup>

Comunicação oral- GT Diálogos Abertos sobre a Educação Básica

## RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar discussões teóricas em relação à reconfiguração que passa o sistema escolar brasileiro desde a década de 1990 em decorrência da influência do neotecnismo pedagógico. As discussões teóricas, aqui apresentadas fazem parte de um estudo que está em desenvolvimento desde 2012 e que procura investigar a influência do neotecnismo pedagógico no campo da educação escolar. Julgamos ser essa temática relevante, uma vez que é marcante a presença dos pressupostos neotecnistas na educação escolar e, ao mesmo tempo, tem-se percebido pouco espaço destinado para o seu debate no campo educacional. Partimos do princípio de que só é possível compreender criticamente o campo da educação escolar relacionando-o ao contexto e desenvolvimento do capitalismo. Neste sentido, o neotecnismo pedagógico, que se torna hegemônico na década de 1990, é considerado como uma das estratégias do capital para manter a educação escolar atrelada aos seus interesses. Para orientar nossas análises, apoiamos, sobretudo, em: Duarte (2006); Freitas (1995); Santos (2004), Saviani (2008a, 2008b) e Silva (1994). Esperamos que as discussões, aqui apresentadas possam contribuir para um olhar mais crítico sobre a educação, sobretudo para a educação escolar.

**Palavras-Chave:** Neotecnismo pedagógico. Neoliberalismo e educação. Ressignificação do aprender a aprender.

## INTRODUÇÃO

As discussões teóricas apresentadas nesse texto fazem parte de um estudo que está em desenvolvimento desde 2012 e que procura investigar a influência do neotecnismo pedagógico no campo da educação escolar. Julgamos ser essa temática de grande importância uma vez que, tem-se percebido pouco espaço destinado para o debate no campo educacional envolvendo esse assunto. Esperamos que as discussões, aqui apresentadas possam contribuir para um olhar mais crítico sobre a educação, sobretudo para a educação escolar.

## NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO: ORIGEM E AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Freitas (1995), já acenava, hipoteticamente, no início da década de 1990, fase em que o ideário neoliberal torna-se hegemônico, que o interesse do sistema capitalista pela educação escolar, traria algumas consequências. Entre outras consequências deste interesse, o autor destacava:

---

<sup>1</sup> Professor da UEG/UnUCSEH. Doutorando em Educação pela UnB. smelson@ig.com.br

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador”[...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (FREITAS, 1995, p.127).

Ao concluir o seu pensamento em relação a essas possíveis consequências, advindas dos novos interesses do capital pela educação, Freitas (2008, p.128), infere que: “É muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo.”.

Para Saviani (2008a), o neotecnicismo pedagógico, enquanto forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução no ambiente escolar, do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado “Qualidade Total”.

Para o autor, o conceito de “qualidade total”, método de gerenciamento produtivo, está relacionado ao processo de reconversão produtiva, promovida pelo sistema toyotista de produção ao “[...] introduzir, em lugar da produção em série em grande escala visando a atender a necessidade do consumo em massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado, altamente exigentes. (SAVIANI, 2008a, p.433).

Para Santos (2004), a cada fase de organização do sistema capitalista são criados determinados mecanismos de controle visando solucionar os conflitos sociais. Na fase atual do capitalismo, com o advento do toyotismo, os processos produtivos voltam-se para a exploração das capacidades intelectuais dos trabalhadores que antes não eram tão valorizadas pelo capital, pelo menos quando se tratava da classe trabalhadora. Segundo o autor: as formas produtivas atuais

[...] preocupam-se, especialmente, em obter a cooperação dos trabalhadores, incentivando-os a maior liberdade de ações e à participação na vida da empresa. Tudo isto em prol dos objetivos da empresa. Mas, a decisão dos fins a serem alcançados é centralizada e tomada pelos gestores. Entretanto, é importante que se

acentue a participação dos trabalhadores para reforçá-las. Surge, então, a autofiscalização- um ideal a ser conseguido para reduzir os custos da vigilância. (SANTOS, 2004, p. 86.).

Nas análises de Saviani (2008a, p. 440), “com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, a partir da década de 1990 surgem tentativas de transferir o conceito de “qualidade total” oriundo do sistema empresarial, para as escolas.

Para Kuenzer (2002), nessa nova fase de valorização do capital demanda-se um novo tipo de educação do trabalhador, que, em decorrência, exige, também, uma nova pedagogia. É neste sentido que a autora afirma que “[...] os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola como os novos princípios do toyotismo” (p.87).

De tentativas à realidade educacional, na década de 1990, com a transposição do conceito de “qualidade total” às escolas, manifestou-se na tendência de “[...] considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável.”. (SAVIANI, 2008a, p. 441).

Silva (1994, p. 20), esclarece que, a retórica da “qualidade total” na educação apregoa a participação dos “clientes” e as definições dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos “consumidores”, passando a ideia ilusória de democracia, escolha e participação. Na verdade, segundo o autor, a estratégia da “qualidade total” na educação tenta enquadrar o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede de se pensar a educação escolar de outra forma.

No âmbito da “qualidade total”, segundo o autor, os “clientes” teriam autonomia para determinarem as situações educativas de acordo com suas necessidade e realidades. Contudo, essas necessidades e realidades dos “clientes” já estariam determinadas “[...] antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresarias e industriais” (SILVA, 1994, p. 21).

Santos (2004) infere análise semelhante à de Silva (1994, p. 21). Para esse autor, se a

dinâmica econômica caminhou para uma ruptura das organizações verticalmente integradas e hierárquicas desembocando em sistemas de produção mais flexíveis, os seus efeitos se fizeram sentir também nos sistemas escolares. Segundo o autor:

Garantindo-se, pois, a centralização das decisões, pode-se, agora, descentralizar as ações, ampliando a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares. Esta é a lógica básica, esta é a nova ordem da racionalidade- o fim já está definido, os meios para consegui-los podem ser de livre escolha, decididos localmente [...] (SANTOS, 2004, p.88).

Para Saviani (2008a), na educação, sob o prisma do método da “Qualidade Total”, os verdadeiros clientes das escolas são as empresas. Os alunos são considerados produtos que as escolas fornecem a seus clientes e, para que esses produtos, no caso os alunos, “[...] se revistam de alta qualidade, lança-se mão do método da qualidade total, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações [...]” (SAVIANI, 2008a, p.440).

Silva (1994) já advertia, em suas análises, sobre os novos interesses do capital pela educação e que a Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação era uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentaria em apenas orientar a educação institucionalizada para as necessidades das indústrias, nem tão pouco, organizá-la na forma de mercado. Para o autor, essa estratégia neoliberal “[...] tentaria reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aulas, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho” (p.20).

Silva (1994) chama atenção, ainda, para o fato de que é um equívoco tomar o conceito de “qualidade total” apenas com uma solução técnica para os problemas educacionais, vendo-o e analisando-o isoladamente do contexto educacional-neoliberal.

Para Freitas (1995), a adoção da “qualidade total” na organização e funcionamento das escolas, portanto na perspectiva do neotecnicismo pedagógico, visa levar, para o âmbito destas, exigências que devem configurar o novo tipo de trabalhador que está sendo esperado pelo sistema capitalista.

Para Saviani (2008b) com a crise do sistema capitalista da década de 1970, que conduziu a reestruturação dos processos produtivos e revolucionou a base técnica da produção

e desencadeando na substituição do fordismo pelo toyotismo, reforçou-se a importância da educação escolar na medida em que, é ela, quem deve formar o trabalhador para atender a essas novas exigências do sistema produtivo.

Freitas (1995) infere análise semelhante à de Saviani (2008a) quando entende que, no contexto atual de desenvolvimento do capitalismo, a educação desempenha um papel importante, pois, e segundo o autor, ela é a principal responsável pela “[...] preparação de um trabalhador mais adequado aos novos parâmetros produtivos”. (p.429)

Freitas (1995) explica, ainda que, no Brasil o padrão predominante de exploração da classe trabalhadora baseava-se na fragmentação do trabalho, associada à rotatividade do trabalhador. A educação, neste modelo de exploração, não gozava de papel central, uma vez que bastava treiná-lo rapidamente no âmbito da própria empresa para a realização de tarefas repetitivas durante algum tempo. Neste sentido, esse padrão predatório da força de trabalho não requereria maior preparação do trabalhador, segundo o autor.

Entretanto, esse modelo de exploração já não mais assegura o lucro necessário ao capital, entrando em crise e sendo substituído por outro modelo de exploração que se “afasta” do modelo fordista de produção.

Para Freitas (1995, p. 126), nessas novas condições são requeridas do trabalhador “[...] novas habilidades no campo interpessoal, da comunicação com seus pares, maior capacidade de abstração, maior flexibilidade e capacidade de integração.”.

Kuenzer (2002) explica que, com a mudança nos processos produtivos de base eletromecânica; rigidamente organizada e que não abria espaços significativos para mudanças, participação e criatividade para a maioria dos trabalhadores, para o toyotismo; caracterizado por dimensões flexíveis que passam a fazer parte de várias esferas sociais e produtivas nas últimas décadas, passa-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamento tais como:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas, criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes linguagens, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos e estudar continuamente [...]. (KUENZER, 2002, p. 86).

Santos (2004), também menciona os tipos de capacidades que são exigidos pela nova base produtivo-capitalista. Para esse autor, o que se pretende na nova fase do desenvolvimento do capitalismo é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objeto de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para trabalho. E para isto é importante o trabalhador:

Ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões [...]”. Para o autor, essas capacidades [...] passam a ser virtudes e disposições fundamentais à nova organização do processo de trabalho. (SANTOS, 2004, p.86).

Nas análises empreendidas por Freitas (1995), esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo-capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa. Para esse autor, esse novo perfil de trabalhador exige o desenvolvimento de “[...] habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular- ainda que não necessariamente dentro da escola pública”. (p. 127).

Neste sentido é que, no neotecnicismo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico escolar deve ser pensada no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar simultaneamente várias funções diferentes.

Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver nos trabalhadores capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais “naturalmente” às mudanças do mundo do trabalho.

Kuenzer (2002) chama atenção para o conceito de polivalência, que tem suas origens nos métodos flexíveis de organização do trabalho produtivo, e que passa a fazer parte dos discursos e práticas educacionais a partir da década de 1990. Para a autora, por polivalência

[...] entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A este comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a interrelação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, a uma

“juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de interrelações; ou ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho. (KUENZER, 2002, p. 88)

Em detrimento ao conceito de polivalência, a autora sugere que se aprofunde em estudos no sentido de verificar se no âmbito escolar o trabalho pedagógico situa-se numa concepção de totalidade, portanto de politécnica. Para autora, a politécnica

[...] significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politécnica cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. (KUENZER, 2002, p. 89).

Saviani (2008b), ao analisar o contexto do pensamento pedagógico que passa a ser hegemônico no Brasil a partir da década de 1990 infere que, neste contexto, configura-se uma verdadeira pedagogia da exclusão. Segundo o autor, essa configuração se dá, primeiro, porque na atual fase do capitalismo admite-se, preliminarmente, que não há lugar, nem emprego, nem trabalho para todos. Segundo, porque na medida em que se incorpora a crescente automação do processo produtivo, a ordem econômica atual descarta, também, e de forma acentuada, a mão de obra.

Nas palavras de Saviani, essa pedagogia da exclusão pode ser assim sintetizada:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2008b, p. 431).

## RESSIGNIFICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DO NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO

Como forma de reforçar o neotecnismo pedagógico, no âmbito da organização do trabalho pedagógico escolar, os pressupostos didático-pedagógicos também passam por profundas ressignificações para atender as novas exigências do sistema produtivo-capitalista.

Saviani (2008a) entende que, do ponto de vista pedagógico-didático, a partir da década de 1990 a uma retomada do lema “aprender a aprender” do movimento escolanovismo. Contudo, e no contexto de hegemonia das políticas neoliberais, ocorre uma ressignificação desse lema. Para o autor, a ressignificação do lema “aprender a aprender” é uma das estratégias do capital para reforçar, mais ainda, a concepção educacional neoprodutivista e o neotecnismo pedagógico que mantém a escola atrelada aos interesses produtivo-capitalistas.

Em relação ao “aprender a aprender” cuja análise remete ao núcleo do movimento da escola nova, Saviani (2008a), explica, ainda, que esse lema trazia como ideia a “[...] valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade [...]” (432). Nesta perspectiva e no âmbito do movimento escolanovismo, o “aprender a aprender” apresentava o significado de o próprio aluno adquirir a capacidade de busca pelo conhecimento, bem como de sua capacidade de adaptar-se a uma sociedade que era concebida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar, desempenhando um papel determinado em benefício de todo o corpo social.

A partir da década de 1990, no contexto de reconfiguração da concepção educacional produtivista e do tecnicismo pedagógico, o lema “aprender a aprender” é ressignificado e passa a ligar-se “[...] a necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliação da esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2008a, p. 432).

Tendo como base esses referenciais, é que Saviani evidencia que, a partir da década de 1990 o lema “aprender a aprender”, originalmente elaborado no âmbito do movimento escolanovismo, passa por ressignificações em funções dos interesses produtivos, e leva o autor a considerar adequada a denominação de neoescolanovismo.

A materialização do lema “aprender a aprender” reconfigurado pode ser evidenciado



em dois documentos brasileiros que, a partir da década de 1990 passam a servir de subsídios teóricos para orientação, tanto das políticas educacionais quanto da prática pedagógica escolar. O primeiro documento é mais conhecido como “Relatório Jacques Delors”.

Segundo as análises realizadas por Saviani (2008a), há forte presença do lema “aprender a aprender”, calcado em pressupostos neoescolanovistas, no “Relatório Jacques Delors” e infere que neste documento:

[...] afirma-se que a exigência da educação ao longo de toda vida para responder “aos desafios de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2006, p. 19) já se vinha impondo faz algum tempo, mas só ficará satisfeita quando todos aprenderemos a aprender” (Idem, Ibidem). Esse entendimento vai explicitando-se ao longo do texto, deixando claro qual seria o desiderato da escola: transmitir cada vez mais” o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual (ibidem, p.19)”. SAVIANI, 2008a, p. 433).

Nas observações de Saviani, a visão neoescolanovista, calcada no lema “aprender a aprender” também pode ser evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo MEC em 1997. Segundo o autor, “[...] as justificativas em que se apoia a defesa do aprender a aprender no MEC são as mesmas que constam no Relatório Jacques Delors.”. (p.434).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam, às escolas, exigências mais amplas e, neste novo contexto, elas terão como função capacitar as pessoas para adquirirem novas competências e novos saberes, uma vez que, “as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca “aprender a aprender” num contínuo processo de educação permanente.” (BRASIL. MEC, 1997, p. 34).

Mas, quais seriam, então, as implicações didático-pedagógicas do lema “aprender a aprender” ressignificado no contexto do neotecnismo pedagógico?

A ressignificação do lema “aprender a aprender” a partir da década de 1990 passa a objetivar-se no neotecnismo pedagógico. Neste sentido, a escola passa a ser entendida como instância que deve manter os indivíduos atualizados. Não para, necessariamente, garantir-lhes uma vaga no mercado de trabalho, que como explica Saviani (2008a) está cada vez mais rara no contexto atual do desenvolvimento capitalista. Mas, sim, para garantir a esses indivíduos a condição de empregabilidade.

Segundo a lógica do capital, no âmbito didático-pedagógico, o papel dos professores passa a ser encarado como aquele que deve preparar os seus alunos para internalizar a ideia continuar aprendendo sempre. Contudo, essa aprendizagem permanente deve contemplar as exigências do novo modo de produção capitalista, ou seja; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe, flexibilidade, cooperação, saber solucionar problemas e uma série de habilidades e competências consideradas necessárias para a sua inserção, se isto ocorrer, no mercado de trabalho.

Em relação à ressignificação que sofre o lema “aprender a aprender” e que passa a fazer parte das políticas educacionais neoliberais da década de 1990, Duarte adverte que:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender”, com síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de encontrar novas formas de ação que permitam adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2006, p. 42).

Para Saviani (2008a) a pedagogia tecnicista tem como base os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que resultaram na busca do máximo resultado com o mínimo de dispêndio. Segundo o autor, essa busca do máximo resultado com o mínimo de dispêndio era perseguida numa concepção de Estado que tinha a iniciativa, o controle e a direção direta das políticas educacionais.

A partir da década de 1990, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade do “velho” tecnicismo pedagógico são mantidos nas escolas em função das políticas educacionais neoliberais desse período. Contudo, no interior dessas escolas passa-se a assumir uma nova conotação onde “[...] advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. (SAVIANI, 2008a, p. 438). Neste sentido, é que as diversas reformas educativas implantadas a partir desse período em diferentes países tinham como ponto em comum “[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los [...]” (Ibidem, idem) com as esferas privadas e as instituições não-governamentais.

Saviani (2008a) entende que, em lugar da uniformização e do rígido controle do processo como se caracterizava as políticas educacionais e, por conseguinte, a organização das escolas sob a égide do tecnicismo pedagógico embasado no taylorismo-fordismo, “[...] flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo” (p.440). Neste sentido, o autor entende que “Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para o resultado.” (p.441). Neste contexto, ganha maior relevância nas políticas educacionais a avaliação do sistema educacional como um “todo” uma vez que “[...] é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade.” (p. 442).

Para Santos (2004), a avaliação “total” pela qual passam as escolas a partir da década de 1990 é um fenômeno “global” que visa satisfazer as novas exigências do modelo produtivo-capitalista, especialmente no que tange ao novo perfil do trabalhador demandado pelo capital. Neste sentido, a avaliação “externa” surge como uma estratégia, no sentido de verificar se as escolas estão, ou não, desempenhando seu papel de produtivista, sendo que, o mais importante dessa lógica avaliativa é o controle dos resultados e não dos procedimentos (meios).

Contudo, para que a lógica da avaliação “externa” sob as bases dos novos processos produtivos seja consistente e adequada dentro dos interesses e necessidades do capital, são estabelecidos padrões básicos comuns a todas as escolas. Para isto, fixam-se os conteúdos mínimos e criam-se testes padronizados que são aplicados a todas as escolas de forma sistematizada e, a partir da adoção desses testes padronizados e aplicados a todas as escolas “[...] pode-se medir o desempenho dos alunos, dos professores, da escola.” (SANTOS, 2004, p. 88). Por meio desses testes poderão, ainda, serem diagnosticados e revisados os trabalhos pedagógicos de qualificação profissional e orientar o orçamento financeiro das escolas públicas bem como o salário dos profissionais dessas escolas.

Nas palavras de Santos “[...] somente essa avaliação externa é que garante os mecanismos de controle desse tipo de racionalidade - a racionalidade das diferenças, das hierarquias, e da valorização da concorrência.” (2004, p. 89).

Saviani (2008a) observa que, o Estado, nessa nova forma de avaliar as escolas tendo como base os resultados que elas forem capazes de produzir, exerce importante papel, seja de forma direta ou indiretamente como vem ocorrendo na educação brasileira desde a década de

1990. Tanto é que a partir dessa década são instituídas várias modalidades de avaliação educacional externa como, por exemplo: a Provinha Brasil, o ENEM, o ENADE, a SAEB; a Prova Brasil entre outras cuja finalidade destas é verificar se as escolas estão produzindo os resultados que delas se esperam “[...] e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.” (p.439).

## CONCLUSÃO

Com base nas obras estudadas, chegamos à conclusão que só é possível compreender o neotecnismo pedagógico a partir de uma visão crítica, relacionando-o ao contexto e desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que é esse último quem impõe novas demandas e exigências à educação e à educação escolar. Neste sentido, o neotecnismo pedagógico é considerado como uma das estratégias do capital para reconfigurar o sistema escolar ajustando-o aos seus novos interesses e necessidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino fundamental**. Introdução, v.1. Brasília: MEC, 1997.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

KUENZER, Acácia. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 77-95.

SANTOS, Oder José. Reestruturação capitalista: educação escolar. **Revista Trabalho e Educação**, vol.13, n.1-jan./jul. 2004. p. 79-89.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008 a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9-30.