



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE  
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia  
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

## TECNICISMO, NEOTECNICISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

MIRA, Marília Marques – Mestranda em Educação - PUCPR  
[marilia\\_mmira@yahoo.com.br](mailto:marilia_mmira@yahoo.com.br)

ROMANOWSKI, Joana Paulin – Professora PPGE- PUCPR  
[joana.romanowski@pucpr.br](mailto:joana.romanowski@pucpr.br)

Área Temática: Didática: teorias, metodologias e práticas  
Agência Financiadora: bolsista do CNPQ

### Resumo

O texto aborda as implicações do tecnicismo e do neotecnismo para as práticas pedagógicas escolares, buscando explicitar os determinantes sociais que fundamentaram essas mudanças na educação, em cada momento histórico. Parte-se do pressuposto de que a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar não pode ser efetivada desvinculada de suas relações com o contexto social mais amplo, especificamente sobre a organização do trabalho produtivo na sociedade capitalista. Considera-se que as tecnologias específicas de cada modo de produção é que definem as qualificações necessárias para os trabalhadores, e com isso, definem também novas demandas para o sistema educacional como um todo e para as práticas didático-pedagógicas em particular. Nessa perspectiva, são analisadas – de forma preliminar – algumas questões, como os ciclos de formação/aprendizagem, as avaliações externas, a participação da comunidade escolar em suas relações com esses determinantes sociais.

**Palavras-chave:** Tecnicismo; Neotecnismo; Organização do trabalho pedagógico.

### Introdução

Para compreender as mudanças sofridas na educação, é preciso relacioná-las com as questões políticas, sociais e econômicas do momento histórico em que essas mudanças ocorreram. Da mesma forma, é preciso, também, compreender os pressupostos teóricos oriundos das relações sociais que fundamentam propostas de mudança.

Nesse sentido, é objetivo desse texto refletir sobre algumas implicações, para a prática pedagógica escolar, das mudanças ocorridas na sociedade, desde o final da década de 60 do

século XX até a época atual, evidenciando as teorias educacionais que marcaram cada período.

### **A Pedagogia Tecnicista: seus fundamentos teóricos e suas implicações**

De acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, no contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que impediam/dificultavam o “desenvolvimento econômico com segurança”. Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era premente.

Considerando-se que a reprodução das relações de produção exige a reprodução das idéias que a suportam (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 30), a opção pela tecnologia educacional configurou-se, então, como a possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Esses princípios têm sua origem na Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor, que apregoa a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam. A Teoria Geral dos Sistemas configura-se como uma abordagem mais sofisticada da filosofia taylorista, ao propor que a eficiência do sistema deve ser assegurada “pela maximização da utilização dos recursos de todos os tipos; (...) a produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele” (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 39).

Tais pressupostos trazem, implícitos, a influência da filosofia positivista (ciência concebida como neutra e objetiva, a tecnocracia, o mito da ordem e progresso) e da psicologia americana behaviorista, que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento e que também tem sua fundamentação na filosofia positivista. A visão de educação e de seu papel deve ser compreendida no bojo da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), que postula que a educação é um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico,

tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que necessita de uma força de trabalho “educada”.

De acordo com Saviani (2008, p. 383), a educação, nesse período, era “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. A função da educação era formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade; é nesse sentido que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional. Para tanto, a reorganização do sistema de ensino contemplou:

- a operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo;
- a ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada;
- a avaliação somativa e periódica (visando a verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados);
- a separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a conseqüente fragmentação do processo pedagógico;
- o planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas. O professor e os alunos eram relegados a posições secundárias; não se valorizava a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos. O problema da educação era, fundamentalmente, um problema de método: a suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição.

As reformas do Ensino Superior (Lei 5540/68) e do Ensino Primário e Médio (Lei 5692/71 – que institui o Ensino de 1º e 2º graus), decorrentes dos acordos MEC-USAID (1966) foram representativas da influência da concepção tecnicista no contexto escolar.

A reforma do Ensino Superior teve como proposta garantir “a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”

(GHIRALDELLI JR, 1990, p. 22). Essa reforma instituiu o regime de créditos e a matrícula por disciplinas, dificultando a formação de grupos estáveis de alunos e a consequente mobilização estudantil. A estrutura administrativa universitária também foi fragmentada em departamentos, visando à produtividade.

O curso de pedagogia, sob a regulamentação do Parecer CFE n.º 252/69, passou a formar especialistas através das habilitações de: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração e Inspeção Escolar, propiciando, assim, a fragmentação do trabalho pedagógico ao dividir a formação do pedagogo em habilitações.

Pode-se verificar a clara intenção despolitizante da Reforma, dificultando – com a departamentalização e a matrícula por disciplinas – a interação entre as pessoas (estudantes e professores) dentro de um mesmo curso de nível superior.

A reforma do Ensino de 1º e 2º Graus teve por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 2009). Para tanto, ampliou a obrigatoriedade para 8 (oito) anos, aglutinando o curso primário e o ginásial e extinguiu a separação entre escola secundária e escola técnica, criando o ensino profissionalizante. No entanto, as ditas habilitações do ensino de 2º grau – sem a qualidade necessária – proporcionaram, efetivamente, a formação de mão-de-obra barata e desqualificada para o mercado de trabalho, engrossando o exército de reserva tão necessário ao modelo econômico. Além disso, em função da introdução das chamadas disciplinas técnicas no currículo, houve a exclusão de disciplinas como a filosofia e a diminuição da carga horária de outras (história e geografia transformadas em Estudos Sociais, no 1º Grau), o que veio a comprometer ainda mais a formação dos estudantes.

De acordo com Aranha (1989, p. 258), inúmeras críticas foram feitas a essas reformas, mas a mais importante refere-se ao caráter tecnocrático das mesmas, segundo o qual a eficiência e a produtividade se sobrepõem aos valores pedagógicos. E acrescenta:

a pretensa neutralidade técnica que propõe administração e planejamento ‘despolitizados’, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto, essa reforma, aparentemente apolítica, foi essencialmente política.”

Kuenzer & Machado (1982) também apontaram críticas à abordagem sistêmica na educação, dentre as quais destacamos: a elaboração dos procedimentos e objetivos pelos especialistas da educação; a desconsideração das diferenças de classe entre os estudantes, aliado à crença de que é possível compensar as deficiências; a inversão da avaliação e do próprio processo pedagógico, na medida em que as técnicas é que determinam os fins e só se ensina comportamentos que possam ser mensuráveis e que estejam previamente previstos no processo e, finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade.

Destarte, embora no período tenha ocorrido uma expansão acelerada dos sistemas escolares, tanto no ensino superior como nas séries iniciais do ensino fundamental, consolidasse o distanciamento entre a escola para os filhos trabalhadores, ofertada para a maioria da população nas periferias urbanas, e as escolas direcionadas para as camadas da população com maior poder aquisitivo. Um dos fatores que contribui nesta perspectiva é o modo da organização pedagógica: enquanto a maioria das escolas públicas, sob a égide do Estado, cumpria o Plano de Reformas, as instituições privadas mantiveram uma proposta pedagógica que excluía a formação profissionalizante. Isto é, a organização do currículo das escolas privadas e ou públicas tradicionais situadas no centro das cidades mantiveram a valorização dos conhecimentos disciplinares, com proposições de habilitações profissionais que possibilitavam a inclusão das disciplinas clássicas.

### **Reestruturação capitalista, neotecnicismo e as novas demandas para a escola**

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação do sistema capitalista (e a conseqüente alteração do sistema de produção taylorista/fordista pelo toyotismo<sup>1</sup>), trouxeram no seu bojo novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior.

De acordo com Santos (1992), nessa nova forma de realização do capitalismo, são as empresas transnacionais que detém os mecanismos de controle do econômico, do social, do

---

<sup>1</sup> O toyotismo configura-se como uma nova forma de organização dos processos de trabalho, onde os sistemas hierarquizados e integrados verticalmente característicos do taylorismo dão lugar a **sistemas flexíveis de produção integrados horizontalmente**: introduz-se o trabalho em equipe e o trabalhador polivalente; produz-se apenas o necessário, mantendo-se um estoque mínimo; o tempo deve ser aproveitado da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, deve-se aumentar a qualidade do que é produzido (eficiência e produtividade). (SANTOS, 1992)

cultural e das pessoas. O critério determinante continua sendo produzir mais em menos tempo. Para fabricar novos produtos com maior **produtividade**, é preciso alterar os processos técnicos de produção. Assim, é fundamental acompanhar o grau de **desenvolvimento tecnológico** alcançado pelas empresas.

Esse novo sistema exigirá, necessariamente, e cada vez mais, o aparecimento de tecnologias que garantam a eficiência das comunicações, bem como a redução de seus custos. A resposta a tais exigências encontra-se na microeletrônica, na informática. Em decorrência disso, alteram-se as questões de tempo e espaço. (...) a informatização permite quebrar as paredes e as fronteiras, fragmentando e dispersando a força de trabalho, sem alterar o compartilhamento dos mesmos fluxos de informação que passam a ser integrados pelos gestores dos processos produtivos através de softwares especiais de gestão. (SANTOS, 1992, p. 34)

Quais as implicações dessa nova forma de produção para a educação escolar? Para esse autor, a tecnologia determina o nível de conhecimento e o tipo de qualificação necessário à força de trabalho. Desse modo, o sistema toyotista de produção exige um **novo trabalhador**, que suporte os aumentos da intensidade do trabalho e apresente maior qualificação, uma vez que a produtividade – e o desenvolvimento econômico – repousam, cada vez mais, na utilização do componente intelectual para realizar trabalhos mais complexos.

Esse trabalhador deve ser polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade). Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais o treinamento em atividades específicas, como era o caso no taylorismo.

É nesse sentido que Saviani (2008, p. 429-430) afirma que se manteve “a crença na contribuição da educação para o progresso econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano.” Porém, nesse novo contexto, o significado dessa teoria é alterado, assumindo outra lógica, em que a função educacional passa a ser a de habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho, ampliando suas condições de empregabilidade. Configura-se, assim, uma “pedagogia da exclusão”, que objetiva preparar os indivíduos, por meio de

curso diversos, de modo que consigam escapar da condição de excluídos.<sup>2</sup> De certo modo, essa pedagogia traz novamente à tona a questão da meritocracia<sup>3</sup>, na medida em que o indivíduo é que assume a culpa pela sua não colocação no mercado de trabalho (afinal, a educação foi democratizada!).

Assim, a educação deve dar conta da formação de um trabalhador com certos tipos de competências, habilidades e virtudes, cujo aprendizado deve ocorrer antes de sua inserção no mercado de trabalho. Para tanto, é necessário que os jovens permaneçam mais tempo na escola, pois o aprendizado dessas novas exigências requer mais tempo, maior convívio social.

É com esse objetivo que são propostos os diversos mecanismos de progressão automática, progressão continuada, bem como de correção da distorção idade-série: mais do que garantir mais tempo na escola aos estudantes, esses mecanismos estão relacionados à lógica da redução de custos, de aumento da produtividade do sistema escolar. De acordo com Freitas (2002), o que está em jogo não é o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão (como se apresenta no discurso dessa proposta), mas a questão econômica, a relação custo X benefício. Ele denomina esse processo de “internalização da exclusão”, que nada mais é do que um modo do sistema escolar dissimular as formas de exclusão objetiva (repetência e evasão), criando outras formas de exclusão no interior do próprio processo educativo, em que a culpa pelo fracasso volta-se sobre sua própria vítima.

Essas questões já apontam para outra implicação para a organização do trabalho pedagógico das mudanças nos processos produtivos: a racionalidade administrativa característica do modelo empresarial é transferida às instituições escolares: as decisões são centralizadas, mas as ações são descentralizadas, “permitindo” às escolas a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Na realidade, o que vemos acontecer no cotidiano das escolas é que essa dada “autonomia”, em função das condições de trabalho no interior das escolas, acaba levando a uma sobrecarga de trabalho, na medida em que o diretor, por exemplo, tem que dar conta de questões financeiras e administrativas, em detrimento do pedagógico. Da mesma forma, a possibilidade de participação de todos nas decisões, por exemplo, pela via dos Conselhos Escolares, resume-se, muitas vezes, em função novamente das mesmas condições de trabalho, a que os “representantes” eleitos por seus pares tomem

---

<sup>2</sup> A exclusão está relacionada ao fato de que, nessa nova ordem econômica, não há emprego/lugar para todos, bem como em função dos processos de automação que dispensam, de forma crescente, a mão de obra nas indústrias. (SAVIANI, 2008)

<sup>3</sup> Cf. Bourdieu, 1998.

“decisões” sem consultar os mesmos, porque não conseguem se reunir ou não têm conhecimento antecipado dos assuntos que serão discutidas nas reuniões. Ainda caberia perguntar: quando se reúnem esses Conselhos? Em que horários? Esses horários permitem que se efetive a participação dos representantes eleitos? Quais as questões que estão sendo discutidas nessas reuniões? Em que medida essas questões são relevantes para o processo educativo? Ou se referem apenas a formas de como implementar ações que já foram previamente decididas em instâncias superiores?

E que implicações têm tudo isso para os processos didático-pedagógicos? De acordo com Saviani (2008, p. 431-437), é nesse contexto que entra, de modo também reconfigurado, o lema do “aprender a aprender”, relacionado à necessidade crescente de atualização para garantir a empregabilidade. Essa visão vem orientando as práticas educativas a partir da década de 1990, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando afirmam a importância/necessidade de continuar aprendendo sempre, num processo de educação permanente.

Nesse sentido, a tarefa do professor deve ser a de preparar o aluno (concebido como sujeito) para continuar aprendendo sempre, trabalhar em equipe, ser flexível, cooperativo, saber solucionar problemas e resolver/evitar conflitos, ou seja, uma série de habilidades e competências necessárias a sua inserção no mercado de trabalho (quando e se ela se efetivar).

Freitas (1995, p. 127) já apontava – de forma hipotética – que a formação de um “novo trabalhador” traria conseqüências diversas para a educação:

a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do novo trabalhador; d) tanto na didática quanto na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um prático; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.



De acordo com o autor, esses aspectos – que realmente foram se confirmando – indicam que estamos diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases: o neotecnismo. Nesse sentido é que temos, a partir dos anos 90, a busca pela qualidade total.

Para Saviani (2008, p. 440), no âmbito das empresas a qualidade total está relacionada a dois aspectos: satisfação total do cliente e, no caso dos trabalhadores, à importância de “vestir a camisa da empresa” visando ao atingimento da eficiência e produtividade desta. Transposto para as escolas, o conceito de qualidade total manifesta-se na tendência a considerar os profissionais da educação como prestadores de serviço, os estudantes (e seus responsáveis) como clientes e a educação como produto.

Nessa perspectiva, a avaliação externa (SAEB/ Prova Brasil, ENEM, Provinha Brasil, entre outras) tem a finalidade de verificar em que medida o sistema está produzindo os resultados que dele se espera, sob a lógica da competitividade, da concorrência, da hierarquia. A avaliação externa é usada, então, como forma de controle político, subjugada aos valores de mercado.

Santos (2004) aponta que as avaliações internacionais (PISA, TIMMS, PIRLS) se inserem, nesse contexto, como forma de comparação entre países. E assim se refere quanto às consequências desses processos avaliativos (tanto em nível nacional quanto internacional):

(...) se o professor suporta a intensificação do trabalho que lhe é imposta pelas exigências das novas formas de organização do processo de trabalho e, ainda, pela mesma razão, busca, em períodos destinados ao descanso, aumento de qualificação (...) as provas destinadas a avaliar os conhecimentos dos alunos adquirem uma nova função: avaliar também o desempenho do próprio professor. Como essas avaliações podem determinar a posição e o prestígio de cada escola no ranking do sistema escolar, bem como o orçamento e o salário de seus professores, elas podem determinar, ainda, os limites das práticas pedagógicas. Nesse caso, os professores verão a sua prática pedagógica reduzida ao preparo de seus alunos às exigências dos testes padronizados.

Freitas (1995, p. 59-63) já indicava que a avaliação seria a categoria mais decisiva para assegurar a função social da escola no sistema capitalista, relacionado-a aos objetivos da escola e das “matérias”. Para ele, os objetivos da escola determinam seu conteúdo/forma; assim, as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método estruturam a organização do trabalho pedagógico da escola e repassam suas determinações para o interior do trabalho pedagógico da sala de aula (didática).

Em texto mais recente (Freitas, 2001), o autor reafirma a necessidade de retomar o debate sobre as interligações educação e sociedade, bem como sobre os fins da educação. Para ele, esse neotecnicismo disfarçado traz no seu bojo novas formas de racionalização do sistema educativo, a introdução de novas tecnologias ancoradas em concepções educacionais limitadas, a insistência em ver a solução para os problemas educacionais na figura do professor e, principalmente, ao ocultar as raízes históricas e sociais desses problemas, considera possível resolvê-los de dentro da própria escola.

É importante destacar que não se está indo contra a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sala de aula, até porque consideramos que podem trazer mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Porém, é necessário enfrentar questões mais amplas, entendendo que somente suprir as escolas com recursos tecnológicos avançados – mesmo que garantida a formação do professor para lidar com esses recursos – não é suficiente, enquanto não se retomar/aprofundar o debate sobre as relações educação e sociedade.

Da mesma forma, concordando com Freitas (2002), cabe ressaltar que não somos contrários à concepção dos ciclos, na medida em que possibilitam redefinir a concepção de ensino-aprendizagem e o papel da avaliação no contexto escolar. Os ciclos não eliminam a avaliação, mas exigem o aporte de outras ações como o a recuperação paralela e a efetiva melhoria das condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, as quais dependem de políticas públicas efetivamente comprometidas com a justiça social (não apenas no discurso).

Nesse sentido, é preciso ter clareza sobre qual projeto educativo estamos ajudando a construir e quais suas bases teóricas. Porque a hegemonia das idéias neoliberais, que procura se confundir com os discursos mais progressistas, tem levado a uma série de confusões conceituais, que influenciam sobremaneira em nossas práticas escolares.

### **Considerações Finais**

Ao compreendermos as conexões entre a educação e as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade, temos que deixar de lado a crença na possibilidade de “tornar ‘o sistema educacional um sistema justo’ em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola” (Freitas, 2002, p. 300).

Porém, a compreensão dessas relações também nos move a acreditar que toda situação de trabalho, toda situação social apresenta espaços de contradição, de resistência, e que o mesmo vale para as escolas. Será que nós, profissionais da educação, não podemos também ocupar esses espaços? E, nesses espaços, ampliar as possibilidades de uma ação pedagógica emancipadora? É preciso aprofundar – com todos os profissionais da educação – as discussões sobre as questões do currículo, do processo ensino-aprendizagem, da avaliação, entendendo suas relações com o contexto mais amplo. Isso requer, sem dúvida, repensar a formação docente que temos no nosso país.

Obviamente, ainda há um longo caminho a percorrer. Pensar uma avaliação que inclua ao invés de excluir, pensar um currículo voltado para a formação humana, configura-se como uma tarefa bastante complexa, que implica no reconhecimento de seu papel nas relações de poder presentes na sociedade. Mas implica, também, em buscar as possibilidades de realização de um projeto educacional – articulado com as demais lutas sociais – elaborado a partir de bases conceituais consistentes, que assegurem avanços qualitativos reais para a ação educacional.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. In: A educação sob a ditadura militar. In: **História da educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989, p. 252-259.

BRASIL, Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm). Acesso em 20 jun. 2009.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **Revista PUCVIVA**. São Paulo, n.º 13, jul.-set. 2001. Disponível em: [http://www.apropucsp.org.br/revista/r13\\_r03.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r03.htm) > Acesso em 20 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> >. Acesso em: 12 Jun. 2009.

GUIRALDELLI JR, Paulo. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República. In: **Pró-Posições** – Revista

Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, SP , v.3, p.7-36, dez. 1990.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Reestruturação capitalista, Educação e Escola**. Texto produzido para o FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, 11 a 14 jul. 2004. Belo Horizonte. Disponível em: <[http://www.unifemm.edu.br/graduacao/fafisete/pedagogia/bancodetextos/restruturacao\\_trabalho\\_oder\\_jose\\_dos\\_santos.pdf](http://www.unifemm.edu.br/graduacao/fafisete/pedagogia/bancodetextos/restruturacao_trabalho_oder_jose_dos_santos.pdf)> Acesso em 15 mai. 2009.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. Investimento em capital humano. In: **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Cap. 3. p. 31-52.