

Seminário FESPSP “Incertezas do trabalho”

02 a 05 de outubro de 2017

GT 04: Educação, Literatura e Sociedade.

Palavras negociadas: o livro didático e a produção da subjetividade neoliberal

Leonardo F. Henrique de Oliveira¹

Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP

RESUMO

A pesquisa **Palavras negociadas: O livro didático e a produção da subjetividade neoliberal** enxerga o livro didático como um dos elementos centrais das narrativas das políticas públicas educacionais no Brasil, desde 1985, com a criação e implementação do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Dessa forma, a investigação recai na relação do livro didático com a produção dos ideais da educação como mero reduto da capacitação do educando para o mercado de trabalho, do fomento ao mérito [individual] em oposição às políticas de equidade e principalmente a fabricação do *sujeito-empresarial*², resultante das experiências neoliberais que dominam o debate político e econômico no centro das democracias capitalistas desde a década de 1970, chegando ao Brasil em peso nos anos 1990.

Assim, essa pesquisa reitera a ideia de que o neoliberalismo não pode ser lido apenas em sua face econômica ou ideológica, mas principalmente, em seu âmbito subjetivo, fabricante das identidades e de uma nova gramática sobre o modo como a vida deve ser *gerida*.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Subjetividade neoliberal. Meritocracia. Livro didático. Política educacional.

¹ Graduando no bacharel em Sociologia e Política da FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC-FESPSP 2016-2017 e Pesquisador Bolsista na Cátedra Celso Furtado da FESPSP 2017-2018.

Contato: talktofabri@gmail.com

² Conceito utilizado por Pierre Dardot e Christian Laval (2016) para entender a nova mentalidade que surge com o nascer do neoliberalismo, ancorada na eficiência do mercado, enxergando na prática da gestão empresarial a arena ideal para a resolução de conflitos, no modelo corporativo a fórmula da gestão pública do Estado e a valorização de narrativas individuais em oposição ao associativismo e a organização pública.

ABSTRACT

Negotiated words: The textbook and the fabrication of neoliberal subjectivity sees the textbook as one of the central elements of the narratives of public educational policies in Brazil, since 1985, with the creation and implementation of the National Textbook Program. Thus, this essay relies on the connection of the textbook with the production of the ideals of an education as a mere place for promotion of labor and individual merit – in opposition of public policies for equality, especially the birth of a reason – result from the neoliberal experiences that dominate the political and economic debate, at the center of capitalist democracies since the 1970s, and reaching Brazil during the 1990s.

This research reiterates the idea that neoliberalism cannot be read only by its economic or ideological façade, but mostly by its subjective scope, maker of new identities and a brand new rhetoric about how life should be *managed*.

Keywords: Neoliberalism. Neoliberal subjectivity. Meritocracy. Textbook. Education policies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. NEOLIBERALISMO E A FABRICAÇÃO DE UM NOVO SUJEITO	5
2.1. ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO NO CENTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	8
2.2. POLÍTICA EDUCACIONAL E MERCADO DE TRABALHO: O LIVRO DIDÁTICO E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL	15
2.3. O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO ..	18
3. METODOLOGIA	21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS	23

1. INTRODUÇÃO

A conversão do Estado em empresa e do cidadão em empreendedor é fruto direto do neoliberalismo. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) acessam a ideia de que o capitalismo precisa de um ethos e a partir dessa asserção, o Estado passa a ser articulado numa lógica corporativa, reverberando em todas as esferas da vida pública e privada. Como consequência, as instituições e os indivíduos, ao aderirem à racionalidade da gestão empresarial para a organização da vida, transfiguram-se em *empresários de si mesmo*.

A empresa passa a ser entendida como o modelo subjetivo ideal e o indivíduo a ser pensado como mero capital humano, necessitando de investimento: a educação torna-se um fator de aperfeiçoamento desse *indivíduo-empresarial*. O desaparecimento dos limites entre público e privado é um dos pontos centrais do neoliberalismo, que acaba por distanciar-se do liberalismo clássico que desvendava como a moral relacionava-se com a economia³. Diferença que os quase trinta anos de neoliberalismo [prático] fez-se desaprender e por isso ética e política, direito e justiça, moral e ideologia aparecem como uma coisa só.

“O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. Ele é autoconstruído”. (Dardot; Laval, 2016, p.140).

A expansão da governança como gestão, inclusive nas áreas antes protegidas como *educação*, saúde, cultura, meio ambiente e assistência social e a reprodução da concorrência entre as comunidades, são resultados de uma *razão* que fabrica sistematicamente “subcidadãos”. Logo, o elemento principal dessa nova racionalidade é o *indivíduo-empresarial*, cada um sendo uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se auto frutificar (Dunker, 2016).

Nesse contexto, todas as atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um cálculo de custo, aliado ao imperativo do “sempre mais”, que visa intensificar a produtividade e eficácia de cada sujeito em todos os domínios: escolar [e consequentemente profissional], mas também sentimental, sexual, e assim por

³ Para um melhor entendimento da relação entre moral e economia, ver: Adam Smith “A riqueza das nações” – qualquer edição.

diante. As atividades que permeiam a vida seriam concebidas essencialmente como “investimento” no infindável processo de valorização do ser, sobre o qual o indivíduo é completamente responsável.

Foucault (2015) enxerga que cada momento histórico produz suas epistemologias, o conjunto de saberes que justificam as hierarquias e as relações de dominação, ligados por uma teia de poderes existentes. Essa teia, apesar de ter na sociedade moderna burguesa o Estado como elemento central, articula outras esferas da vida, dominando as periferias sociais, compostas pela noção de família, religião, mídia e também pela educação – lugares esses onde se exerce não apenas o domínio dos corpos, mas a fabricação moral e simbólica dos indivíduos, disciplinados e produtores.

A educação formal é primordial nesse processo e em consequência o livro didático, uma vez que o mesmo ocupa um papel central na formação do aluno brasileiro. A dinâmica econômica que o transporta para a sala de aula, bem como seu conteúdo programático e as legislações que sustentam sua fabricação reforçam os ideias neoliberais? Qual a relação existente entre a nova racionalidade neoliberal e o livro didático utilizado por estudantes da rede pública municipal de ensino na cidade de São Paulo?

Rozana Gomes de Abreu e Rosane Evangelista Dias identificam nos variados documentos das reformas curriculares “uma análise contextual do mundo globalizado e em permanente mutação” (2006, p. 298). Essa narrativa, que realça inabaláveis transformações nas esferas científicas, sociais e econômicas, concede à educação papel de destaque de uma nova visão de ensino que dê conta das atuais circunstâncias em que o mundo vive. A globalização tem criado mudanças substanciais, principalmente “na organização da produção e em sua relação com o conhecimento e informação” (Morrow & Torres, 2004, p. 29). Partindo da perspectiva de que os discursos sobre o mundo do trabalho são apropriados e recontextualizados pelos livros didáticos, Abreu e Dias (ibid, p. 300) enxergam a importância desses materiais para a constituição das práticas sociais que se relacionam com o mundo do trabalho e os **documentos oficiais**⁴. Afirmam também

⁴ Por exemplo, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/96 coloca o ensino médio como etapa da educação básica, tendo “por finalidades desenvolver o educando,

que a preparação para o trabalho depende fortemente da capacidade de aprendizagem.

A política da aprendizagem baseada na performatividade tem como discurso sobre o mundo do trabalho a valorização do trabalhador capaz de aprender rapidamente, de trabalhar em equipe, de ser criativo, autorregulado e sujeito a relações e vínculos de trabalho mais instáveis. (Ibid, p. 299).

Assim, a hipótese desse trabalho está centrada na ênfase de que o discurso curricular e a noção do conhecimento e da aprendizagem foram sequestrados por um **caráter instrumental**, onde a finalidade da educação reduz-se a ser uma resposta para a seguinte questão: “para que serve isso?”, num contexto cada vez maior de competição e precarização das relações sociais.

2. NEOLIBERALISMO E A FABRICAÇÃO DE UM NOVO SUJEITO

O neoliberalismo deve ser compreendido para além de sua doutrina econômica e ideológica, principalmente por sua capacidade de subjetivação e fabricação de novos sujeitos. Por neoliberalismo entende-se a hegemonia do *habitus* (Bourdieu, 2015, p. 337-339) das classes sociais dominantes, representando “o projeto de realização máxima do capitalismo” (Sader, 2013, p. 146). **Se a economia é o método, o objetivo é mudar a alma**, potencializando o conceito de biopolítica (Foucault, 2015) a novos patamares. Assim, a racionalidade neoliberal exige a conversão do Estado em **empresa** e do cidadão em **empreendedor** – os pontos nevrálgicos da corporificação dessa subjetividade. Resgatando esses pressupostos para analisar o neoliberalismo, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) entendem que o cidadão (o mais expressivo resultado da coalização de classes presente na social democracia europeia do pós-guerra) passa a se articular como empreendedor. A empresa é entendida como o modelo de subjetivação máxima, o indivíduo passa a ser pensado como potencial capital a ser explorado e a educação é reduzida a um mero fator de investimento, no aperfeiçoamento desse empreendedor e empresário de si mesmo.

assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1999, artigo 22).

Nessa chave analítica, o neoliberalismo, [longe de se configurar como uma ideologia], assume ares de *racionalidade política*, delimitando e confinando a ação democrática e abrindo espaço apenas para a busca da eficácia pela eficácia. A maximização dos objetivos, única maneira razoável de se pensar, gera a não busca por melhores relações entre os fins e os meios no capitalismo, revelando o núcleo normativo de uma *nova razão*. Assim, a sociedade e, conseqüentemente a democracia, como a conhecemos, seria [a um só tempo] seu alvo e o elemento que a coloca em risco.

Em Bourdieu há um entendimento de que a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possíveis a comunicação e a interação social (op.cit., p. 205). Por serem dotados de uma percepção homogênea do pensamento e da ação, tornam-se um produto dos sistemas sociais, em especial o sistema de ensino, onde a formação numa mesma disciplina ou certa corrente escolar, permite a partilha de um *espírito comum* – literário, científico, moral e ideológico.

O *campo* intelectual seria então o palco onde as experiências sociais se relacionariam com as *estruturas de poder*, definidas pelos sistemas de classe, de raça, de gênero, de sexualidade, dentre outros marcadores da hierarquia social. Dessa forma, a cultura, e especialmente a erudita – em sua qualidade de código e por ocupar o topo da ordem do saber, seria a responsável por conferir *sentido* às codificações partilhadas pelos indivíduos que por ela são produzidos, permitindo que todos os detentores desses códigos façam associações às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos, às obras e às referências epistemológicas. Logo, seria possível entender porque a escola, enquanto campo de transmissão cultural [e de todas as hierarquias sociais existentes], se constitui como o *ponto nevrálgico do consenso social* na formação dos sujeitos.

“O que os indivíduos devem à escola é, sobretudo, um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões. É, sobretudo, através das *problemáticas obrigatórias*, nas quais e pelas quais

um pensador reflete que ele passa a pertencer à sua época e podendo-se situá-lo e datá-lo". (Ibid., p. 207).

Ao defender que a educação deve ser sempre continuada e permanente (do contrário não poderia receber a nomenclatura de educação), István Mészáros Mészáros (2005, p.5-11) argumenta que a existência de ferramentas educacionais que possibilitem aos professores e alunos perceberem e trabalharem as transformações necessárias para a construção de uma sociedade onde a educação não seja uma ponte para o trabalho alienante, deva ser o principal compromisso de todos, em oposição de uma educação proposta e imposta pelas classes dominantes, com o objetivo de manter os sujeitos subjugados. Nesses moldes, a educação libertadora seria a única capaz de transformar o trabalhador em ator político, pensador e senhor da ação, que encontraria na palavra uma arma de transformação da realidade, um verbo prático e material de ação. A alienação humana e a intolerância, segundo o autor, são os adversários centrais dos que lutam por uma emancipação dos sujeitos.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento [dos] estigmas da sociedade [burguesa] – fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (Ibid., p. 15).

O que o neoliberalismo faz, no entanto, não é agir dentro do esquema dicotômico *subjugador* em relação ao *subjugado*, como esquematiza Mészáros, que escreve suas reflexões observando a relação capital/trabalho/sociedade pela perspectiva da ordem vigente durante o século XX, em especial para o resultado das coalizações de classe no regime social democrata de diversos países europeus. O que se apresenta a partir dos anos 1980 (no centro do capitalismo) e a partir dos anos 1990 (na periferia do sistema, em especial na América Latina) é a consistência da concorrência como certo modo de conduta do sujeito, que busca ultrapassar seus competidores na descoberta de novas oportunidades de lucro.

Em outras palavras, o que surge é a sistematização radical de uma *nova teoria da ação humana*, cujo ator real é o *empreendedor*, animado pelo espírito empresarial, presente em todos os indivíduos (em diferentes graus de "evolução"), onde o único freio se dá na figura do Estado – o bloqueio da natureza humana, essa

por sua vez, caracterizada pela competição orgânica entre os pares. Essa revolução mental exige que entendamos o alcance do neoliberalismo à totalidade da ação humana, moldando os sujeitos para “torna-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p.142). Portanto, o empreendedor é, antes de tudo, um indivíduo dotado do *espírito* comercial, em busca de todas as viabilidades de ganho que se manifestem e delas ele possa usufruir, resultado da formação educacional que o instrumentalizou para enxergar tal dinâmica (ibid., p. 145). Para Von Mises (1995), o empreendedor é o homem que age para refinar a sua sorte, valendo-se dos fatores de produção a seu favor. O espírito que ele potencializa é o do jogo do mercado: o que mistura risco, previsão e sagacidade. A promessa explícita que surge é de que a gestão empresarial será o autêntico nasceiro da evolução e do progresso, a novidade que colocará a economia e, conseqüentemente, a ordem social no caminho correto. Essa concepção da nova individualidade (empreendedora, inovadora, gestora) é, portanto, resultante da combinação de diversas ideias-força, entre as quais a praxiologia de von Mises e a disseminação do cânone da gestão empresarial, alçada ao limite pela narrativa hegemônica, ganha contorno e validade universal. Assim, a imprensa e, principalmente, a educação passam a empenhar papéis decisivos na difusão da gramática do novo indivíduo. (ibid., p.151-155).

2.1. ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO NO CENTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O livro didático (ou manual escolar) assume na educação brasileira papel central, arquitetado simultaneamente enquanto *mercadoria* e *ingrediente indispensável* da cultura escolar no país. No que tange ao mercado nacional dos livros didáticos, Célia Cassiano (2013, p.29) observa que o *oligopólio* do livro passou das empresas familiares para o dos grandes grupos internacionais, em especial aos editores espanhóis⁵. No período entre os anos de 1970 e 2000, apesar de concentrado, o mercado de livros didáticos era dominado por empresas nacionais –

⁵ De acordo com o estudo, as economias do centro do capitalismo disseminam ao redor do mundo publicações de uso escolar, estando entre as principais expoentes empresas como: Hacchete, Hatier, Nathan, Macmillan, Longman, Anaya, Santillana, Oxford University Press, entre outras.

a exemplo da editora Ática (fundada em 1965) e da editora Scipione (fundada em 1980) – tendo suas trajetórias atreladas aos seus fundadores. No início do século XXI há uma reformatação do mercado com a entrada de capital estrangeiro, representado pelas multinacionais europeias, que passam a atuar diretamente com produção local e também por meio de aquisições de editoras de pequeno e médio porte, assumindo seus catálogos e reinserindo-os com nova identidade.

Como observa Cassiano (ibid., p.30) a entrada das editoras estrangeiras no país trás a necessidade de se olhar o mercado de livros didáticos em perspectiva global, principalmente a interação brasileira no campo do capitalismo internacional: esse nicho de mercado desenha com exatidão a dinâmica nacional em sua ordem competitiva global. Como consequência, esse capítulo busca dimensionar o Brasil numa perspectiva econômica e política da cadeia produtiva do livro didático e sua relação com os países do centro dinâmico do capitalismo.

Esse estudo defende a ideia de que o currículo educacional muitas vezes é desenhado externamente ao contexto escolar e, indo mais além, pensado num cenário fora das fronteiras do país, articulado em formatos e lógicas que dialogam mais com as perspectivas e expectativas de lucro de empresários estrangeiros do que com as necessidades da educação *stricto sensu* e do educando em processo de formação. Em outras palavras, a produção e a comercialização de livros didáticos, aparato cêntrico nas salas de aula das escolas brasileiras, subordina-se às metas econômicas dos editores⁶.

O grande marco do livro didático no Brasil está ancorado na criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, modificando e potencializando a relação entre Estado e mercado editorial. Entre 1938 e 1985 diversas formas de “controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1985)”. (Ibid., p. 53). No entanto, o foco desse artigo se concentra no período a partir

⁶ Os editores são ao mesmo tempo agentes culturais e empresários, mas a complexidade e a concentração do capital inclinam a balança para o lado do papel do empresário em detrimento do papel do agente cultural. (SACRISTÁN, **Currículo e diversidade**, p. 83-84, *apud* CASSIANO, 2013, p. 35).

de 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985⁷, instituindo o PNLD e apresentando uma série de mudanças na dinâmica do livro didático em sua dinâmica com o Estado. Höfling (1993) enxerga a criação do programa como mais um elemento orientado pela gramática do aparelho gerencial do Estado, criado com roupagem inovadora, mas que apenas absorve um programa já existente, com ampliação da organização e do orçamento⁸. É válido ressaltar que o contexto político de abertura e fim do regime autoritário [militar] gerou uma narrativa onde o novo governo precisou se distanciar o máximo possível de seus predecessores, reafirmando um novo compromisso com a democracia e a justiça social – resultado da coalização de classes que gerou a Constituição Federal de 1988. O então Ministro da Educação, Marco Maciel, encaminha a proposta *Educação para Todos: caminhos para a mudança*⁹, “proposta da política social do novo governo democrático, que tinha como meta o alcance da universalização do [então] ensino de 1º grau” (Cassiano, op.cit., p. 56).

O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e, reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser, então, efetivada com uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua

⁷ Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

⁸ No entanto há algumas mudanças consideráveis com a implementação do PNLD, a saber:

- i) O fim da compra do livro descartável (onde o educando aplicava diretamente no livro as atividades) substituído pelo livro reutilizável (art. 3º do decreto supracitado explicita essa mudança).
- ii) A escolha do livro didático passa a ser realizada pelo professor.
- iii) A distribuição gratuita para todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau (atingindo da 1ª à 8ª série).

⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos. (Maciel, M. 1985, p.02).

Assim, através do documento, cria-se o consenso de que a equidade e a justiça social seriam os enunciados do novo governo. Para atingir os objetivos, o governo precisou lidar com uma realidade socioeconômica que necessitava de medidas assistencialistas, realizando um casamento entre *livro didático* e *merenda escolar* na agenda da política pública. Assim, o livro didático (e sua distribuição) ganha enorme prioridade, alçando o Estado brasileiro entre os principais compradores de livros do mundo¹⁰. De acordo com Mello (1991, p. 66-67) por volta da década de 1980 havia dificuldades na política de aquisição e distribuição do livro didático e, por recomendação do Banco Mundial, o Estado brasileiro fez inúmeras análises para reversão desse quadro. A gestão de Fernando Henrique Cardoso, de acordo com o autor, foi o grande responsável pela adoção das recomendações do órgão (entre 1995 e 2002), sinalizando às recomendações técnicas do Banco Mundial, dando ênfase aos estados do nordeste do país, contanto com financiamento direto do mesmo. De acordo com estudo de Maria Abadia da Silva (1999, p. 95-143) a formulação dos gestores do Banco Mundial via o livro didático no cerne de todo o processo educativo¹¹. Se na gestão de FHC a expansão do PNLD se deu pela universalização da aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), incluindo todas as disciplinas do ciclo comum, com doações para alunos da 1ª série em estágio de alfabetização e inclusão de dicionários, sem contar a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, foi no governo de Lula da Silva (entre 2003 e 2010) que surgiram os programas voltados para o Ensino Médio e Educação de Jovens Adultos – Programa

¹⁰ Earp & Kornis (2005, *apud* Cassiano, 2013, p. 28) analisam as compras de livros institucionais e têm como fonte o relatório da Consultoria Euromonitor, que estuda a economia do livro em dezenove países (e que, segundo os autores, é o principal estudo publicado no mundo). Consideram o governo brasileiro como o terceiro maior comprador do mundo, e China e Estados Unidos estariam nos primeiros lugares – respectivamente – em relação às compras institucionais. Porém, os próprios pesquisadores apontam inadequações da análise feita por esse relatório, não só em relação ao Brasil, mas também por ele não considerar grandes mercados como o da Índia e o da Indonésia.

¹¹BANCO MUNDIAL. Financing education in developing countries : an exploration of policy Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/409491468763761554/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM¹²) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA, que passaria a compor o PNLD EJA). Com a ampliação do programa há um aumento da reserva de mercado, principalmente quando se olha para o ensino médio, que passa a ser visto essencialmente como o período mais importante para o preparo do alunado que pretende ingressar no ensino superior. O mercado editorial pôde contar com a universalização e distribuição do livro didático para o ensino médio imediatamente à implementação do programa, e de acordo com o MEC “7,01 milhões de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, de 13.200 escolas do país, receberam tais livros”. (Cassiano, op.cit., p. 150). No que tange às editoras, mantiveram-se as mesmas casas editoriais que atendiam o Estado nas fases anteriores do programa, com pequenas exceções. É válido ressaltar que há um considerável aumento da editora Moderna – então parte do conglomerado espanhol Santillana¹³ – que mesmo antes da aquisição estrangeira já era famosa por seu catálogo de química, física e biologia, contando com uma maior estrutura para potencializar a sua participação nas compras governamentais (ibid, p.153), conforme tabela a seguir:

¹² Disponível em: < <http://www.fn.de.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

¹³ Sobre a aquisição da Editora Moderna pelo grupo espanhol Pisa, em 2001, ver disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2403200133.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

Tabela 1. Resultado final PNLEM 2006 e 2007

PNLEM 2006: Português e Matemática			PNLEM 2007: Biologia e Reposição de Português e Matem		
EDITORA	TIRAGEM TOTAL	VALOR TOTAL (R\$)	EDITORA	TIRAGEM TOTAL	VALOR TOTAL (R\$)
Saraiva	2.845.395	30.406.534,91	Saraiva	2.486.388	29.457.788,20
Moderna	2.833.055	22.272.159,89	Moderna	2.742.708	28.304.680,60
FTD	2.924.561	27.587.108,48	FTD	428.247	3.981.087,58
Scipione	1.205.680	15.263.123,18	Scipione	207.720	2.562.235,11
Ática	1.457.727	10.014.318,81	Ática	1.641.170	16.536.440,81
Base	460.755	7.261.457,99	Base	78.974	1.193.378,65
Do Brasil	507.926	6.142.870,03	Do Brasil	89.868	1.426.919,81
IBEP	223.422	1.866.443,16	IBEP	211.459	1.853.487,50
Positivo	123.099	607.508,73	Positivo	24.459	124.671,35
Total	12.581.620	121.441.516,18	Total	9.175.439	105.100.291,61

Fonte: disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> e www.fnde.gov.br/home>. Acesso em 12 de setembro de 2016. Elaboração a partir de dados coletados no site supracitado.

De acordo com Torres (1999, p. 154-160), desde a década de 1990, o Banco Mundial vem orientando os países em desenvolvimento para intensificar o investimento dos mecanismos de compra e avaliação de livros didáticos, incentivando a atuação da iniciativa privada. Curiosamente o mesmo período é caracterizado por uma maior abertura comercial, materializada politicamente pelo *Consenso de Washington*¹⁴, que basicamente implica em acordos bilaterais entre

¹⁴ Sobre as relações desiguais entre as economias do centro dinâmico do capitalismo e os países da periferia do sistema mundializado, ver Bresser-Pereira, **A construção política do Brasil**. São Paulo:

EUA e os demais países da América Latina, com abertura integral de ambos os mercados. O problema reside justamente na impossibilidade das empresas dos países em desenvolvimento competirem com suas rivais estrangeiras do centro dinâmico do capitalismo, seja pelo baixo acesso ao capital privado dos bancos para investimento (com taxas de juros e de câmbio pouco competitivas), seja pela intensidade tecnológica dos oligopólios internacionais, com capacidade de redução de custos muito superiores. O resultado se dá pela entrada de grandes editoras estrangeiras como as inglesas *Pearson*, *Oxford University Press do Brasil* e *Penguin Books* (que recentemente adquiriu as tradicionais: *Companhia das Letras*¹⁵, *Objetiva*, e *Suma das Letras*) e as espanholas Santillana e Planeta.

A reação dos conglomerados familiares, muitas vezes, é se fundir para evitar uma concorrência desleal ou vender seus ativos para fundos de investimentos estrangeiros, como o caso da *Somos Educação* (antiga *Abril Cultural*), responsável pelas editoras Ática e Scipione (dois dos nomes mais tradicionais do mercado editorial brasileiro), vendida em 2015 para a americana Tarpon Investimentos¹⁶.

Seja pelas cifras consideráveis, ou pela reserva de mercado garantida (mesmo em períodos de recessão) ou ainda pela cultura, certamente o livro didático caracteriza-se como um excelente *objeto* de estudo para se entender as relações entre **Estado**, **empresariado** e **sociedade civil**, tanto em contexto subnacional quanto, em perspectiva comparada, no plano internacional.

Editora 32, 2014. Chang, Há-Joon. **Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Unesp, 2002.

¹⁵ Sobre a aquisição da Companhia das Letras pela Penguin Books, disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2011/12/05/66284-penguin-compra-45-da-companhia-das-letras>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017

¹⁶ Sobre a venda bilionária da Abril Cultural, disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2015/02/fundos-da-tarpon-fecham-aquisicao-de-controle-da-abril-educacao-20150209075504229921.html>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

2.2. POLÍTICA EDUCACIONAL E MERCADO DE TRABALHO: O LIVRO DIDÁTICO E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL

A política de ensino encimada no desempenho tem como discurso sobre o mundo [do trabalho] a valorização do aluno/trabalhador apto em se desenvolver (rapidamente), de atuar em equipe, ser inventivo/criativo, auto gerido e acostumado a lógica de trabalho flexível. (Abreu; Dias, 2006 p. 299). Nos documentos oficiais do Plano Municipal de Educação¹⁷ da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo (SME-SP), a narrativa se expressa de modo semelhante ao destacado pela análise das autoras citadas. Nele, é possível notar uma preocupação com direitos humanos, mas também a “formação para o **trabalho** e para a cidadania, com ênfase **nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade**” (Plano Municipal de Educação, 2015).

A importância da educação, ante os desafios de um mundo em constante mudança, (Abreu; Gomes 2004, p. 2.000), evidencia um encontro dos discursos que associam a educação brasileira ao cenário mundializado:

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96¹⁸) coloca o ensino médio como etapa da educação básica, tendo *por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. (Brasil, 1996, artigo 22 *apud* Abreu; Dias op.cit., p.299).

Além disso, ressalta que, como parte do processo educacional, o ensino médio, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (idem, artigo 1º, § 2º). Os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (2000) também articulam a relação entre educação e trabalho:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e

¹⁷ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conhecao-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo>>. Acesso em 01 de novembro de 2016.

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20 de setembro de 2017.

participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. [...] Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. [...] a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo. [...] A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (Ibid., p. 09-11).

É válido ressaltar de que maneira as concepções desenhadas como função do ensino médio também estão vigentes nos discursos de outros contextos, como é o caso da proposta curricular para esse nível de ensino (supracitada) e de textos produzidos pelo setor editorial:

[...] preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (Brasil, 1999, p. 6)

Assim é que, mais do que fornecer informações, o Ensino Médio deve se voltar ao desenvolvimento de competências básicas, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais, na perspectiva de uma aprendizagem permanente e de uma formação continuada. (Scipione, s.d., *apud* Abreu; Dias, 2006, p. 300).

Os livros didáticos da coleção “De olho no mundo do trabalho” expressam com precisão os pontos expressos nos documentos oficiais. O livro de química, por exemplo, tem por objetivo “a instrumentalização da química, ou seja, as habilidades necessárias para a interpretação e *aplicação* das questões abordadas” (Carvalho; Souza, 2003, p. 5). Já o livro de biologia apresenta os conceitos separados em unidades, sendo que as mais relevantes para esse estudo são *De olho no mundo do*

trabalho e Produção! O mundo do trabalho, que introduzem a relação entre os princípios da biologia e sua aplicabilidade profissional atualmente, como dialogar a disciplina com outras áreas do saber, num estímulo à multidisciplinaridade e a biologia como fonte para *solução de problemas do cotidiano* (Machado, 2003, p. 4-6).

Os documentos oficiais alegam que a preparação para o trabalho recai na capacidade de aprendizagem, porém, não há menção a outros aspectos (sociais e econômicos, por exemplo) que afetam a possibilidade de apreensão de cada indivíduo, como também não se questiona sobre o próprio caráter do mercado de trabalho brasileiro. O que se pode notar é uma completa **naturalização** de questões excludentes, inerentes ao mundo do trabalho, pela supervalorização das “novas competências” que esse indivíduo deverá adquirir na contemporaneidade. A gramática da aprendizagem constante, o *aprender a aprender*, é englobado nos documentos brasileiros, enfatizando a formação continuada:

Em função dos processos sociais que se modificam e as alternativas de organização curricular, como as competências, que fornecem bases para a aprendizagem ao longo da vida, de acordo com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica. (Brasil, 1999, p. 10-14).

Esses documentos salientam que a habilitação para o trabalho está conectada aos conhecimentos [científicos] cada dia mais requisitados, imprescindíveis ao mundo do trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹⁹, indica como um dos objetivos do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, artigo 35, IV). No cenário recente, o conhecimento em si aparenta ser irrelevante, quando se considera as constantes mutações e o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

O que deve ser considerado, acima de tudo, é a capacidade do educando em *aplicar* as informações processadas num ambiente mutável, dentro de uma chave de alta performatividade, gestão racional do tempo e de si mesmo.

¹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

2.3. O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

Bourdieu chama de *habitus a virtude feita necessidade*, o fruto de dada condição social (e econômica), inscrito nos sujeitos como resultado das precondições de vida, traduzindo um conjunto de *estruturas* perceptivas e avaliativas, servindo como uma espécie de filtro para todas as outras experiências. O *habitus*, então, seria um esquema de conduta e comportamento que passa a gerar práticas individuais e coletivas, gerando toda uma série de comportamentos “razoáveis” e de “senso comum” que são possíveis dentro dos limites das regularidades sociais. Ele é o passado tornado presente, a *história* tornada *corpo* e, portanto, “naturalizada” e “esquecida” de sua própria gênese.

O *habitus* produz o que ele chama de “mágica social”, responsável pelas construções pessoais que tornam os indivíduos instituições feitas de carne. Neste sentido, diferenças instituídas tendem a se transformar em distinções naturais. As instituições, desse modo, precisam estar reificadas não apenas em coisas e lógicas de funcionamento que transcendam os agentes, mas também têm que estar representadas nos corpos e em disposições de comportamento durável. Existe uma unidade de sentido compartilhada, que transcende indivíduos e grupos específicos, que é precisamente onde Bourdieu vê a possibilidade de constituição de um senso comum como o efeito da harmonização entre o sentido objetivo e o sentido prático levado a cabo pelo *habitus*. A partir daí, há a possibilidade de um todo mutuamente inteligível constantemente reforçado por práticas individuais e coletivas. A comunidade consciente pressupõe uma comunidade inconsciente, ou seja, um conjunto não tematizado de competências linguísticas e culturais que permite não só a comunicação consciente, mas o funcionamento semiautomático e irrefletido da vida cotidiana.

[...] a construção do *habitus* como sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (Bourdieu, 2015, p. 191).

O grande aporte crítico da teoria do *habitus* é precisamente a ênfase no aspecto corporal e automático do comportamento social, que para grande parte da tradição sociológica é a internalização de valores, evocando tendencialmente uma

leitura que enfatiza o aspecto mais consciente e refletido da reprodução valorativa e normativa da sociedade. Se o estudo clássico da ideologia (Eagleton, 1997) pressupunha uma investigação epistemológica das ideias e o conceito marxiano (desenvolvido em sua maturidade intelectual na teoria do fetiche) trás a análise da ideologia para “a terra” é Foucault, com o conceito de biopolítica e Bourdieu, com o conceito de habitus, que trazem a ideologia para o corpo, para o aspecto menos consciente dos indivíduos, antevendo as [novas] dinâmicas que o capitalismo passaria a impor nas relações sociais com o alvorecer do neoliberalismo.

Para Bourdieu, a ênfase estaria no condicionamento pré-reflexivo, automático, emotivo, espontâneo, *inscrito no corpo*, de nossas ações, disposições e escolhas. Os corpos dos indivíduos são, nesse sentido, na sua forma, dimensão e apresentação, a mais tangível manifestação social deles mesmo. Nossa cultura e socialização *pré-formam* todas as nossas *manifestações* expressivas em *gestos, escolha de vestuário, corte de cabelo, forma de andar e falar*, transformando o conjunto de nossas *expressões visíveis em sinais sociais*. É com base nesses sinais visíveis que se *classificam* as pessoas e os grupos sociais e lhes são atribuídos *prestígio* ou *desprezo*. Essa corporação ou incorporação de sentidos, significados e esquemas avaliativos dá-se desde a mais tenra infância onde se aprende a treinar o corpo como reservatório de valores. Bourdieu (ibid., p. 191) localiza, portanto, nesses *valores corporificados*, primariamente o fruto da persuasão invisível de uma *pedagogia implícita*, que pode inscrever e naturalizar toda uma cosmologia, precisamente por estarem além da percepção consciente e se mostrarem apenas em detalhes tidos como insignificantes. Esses detalhes apontam para características essenciais do comportamento social. O corpo é, enfim, *o campo de forças de uma hierarquia não expressa*, entre gênero, classe, raça, grupos étnicos, regionalismos urbanos, entre outros, contribuindo decisivamente para a naturalização da desigualdade em todas as suas dimensões.

Mas se no corpo dos indivíduos se encontra o campo da luta de classes, é pensando nas condições necessárias para a manutenção da reprodução dos meios de produção e sua relação com a reprodução da força de trabalho (força essa que está no corpo desses indivíduos disciplinados por uma história corporificada e uma virtude feita necessidade), num franco diálogo com Marx, Althusser se indaga: “Como se assegura a reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho

num regime capitalista? O que se aprende na escola?” (Althusser, *apud* Žižek, 1996, p. 108). O autor entende que, além da técnica (ou elementos da cultura científica e literária, como utiliza), a escola transmite os códigos do comportamento “correto”, em outras palavras, a atitude a ser seguida por cada indivíduo na *divisão social do trabalho*, conforme a profissão que cada um *esteja destinado* a seguir – regras escolares que equivalem à organização que serão dispostos no mundo do trabalho.

[...] diria que a reprodução da força de trabalho requer não apenas uma reprodução de sua qualificação, mas também, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão a ideologia vigente, para os trabalhadores, e uma reprodução da capacidade de manipular corretamente a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que também eles assegurem “com palavras” a dominação da classe dominante. (ibid., p.108).

Nessa perspectiva, a escola (assim como outros vetores da vida social) é o lugar de formação do indivíduo, sujeita à ideologia dominante, reprodutora de um *habitus* de classe, que dialoga com o conjunto de valores de dada época e também mantenedora das hierarquias sociais, com os agentes (da exploração, repressão e produção) absorvidos pelos valores vigentes, a fim de executar suas funções sociais. Althusser identifica a escola (entre outras unidades sociais empíricas²⁰) como um *Aparelho Ideológico de Estado – AIE*.

Segundo o autor, diferentemente dos *Aparelhos Repressivos de Estado – ARE* (ibid., p. 114), conforme presente na teoria do Estado marxiana (que funcionam pela violência *stricto sensu*), os AIE funcionam pela *ideologia*. Mesmo que a violência repressiva do Estado contenha em si laivos ideológicos (afinal é necessário dar sentido e coesão para as ações, conforme o conceito de ação social de Weber já nos alertara), sua ação predominante se dá pela coerção (legitimada pelo monopólio da violência). Já os AIE funcionam no sentido oposto: primeiro pela coerção ideológica – **evocando uma razão corporificada do indivíduo, aqui a fabricação da subjetividade neoliberal, contando com o auxílio do manual escolar** – mas não abrindo mão, quando necessário, da coerção física. Assim conclui Althusser, os AIE são essencialmente “o lugar da luta de classes, e frequentemente, de formas

²⁰ Igrejas, famílias, partidos políticos, sindicatos, imprensa, equipamentos culturais, estabelecimentos jurídicos (aqui não confundir com os Aparelhos de Repressão que também assumem caráter jurídico-punitivista).

escarniçadas da luta de classes” (ibid., p. 117). Por esse motivo seu olhar recai não para o conceito genérico “educação”, mas sim para o local onde a luta de classes ocorre empiricamente, na presença dessa unidade conceitual. A escola.

3. METODOLOGIA

Entender a relação do livro didático com a fabricação da subjetividade neoliberal pede um entendimento não apenas da cadeia produtiva do livro no Brasil, como também dos documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais e a dinâmica entre Estado, mercado e organizações supranacionais, como o Banco Mundial.

Partindo da hipótese de que tanto o livro, quanto a legislação que o sustenta enxergam o educando como um *potencial empreendedor*, tendo o trabalho e a produtividade como finalidade maior da educação, a presente pesquisa concentrou seus esforços na análise narrativa de alguns documentos oficiais:

- i) Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/96.
- ii) Proposta *Educação para Todos: caminhos para a mudança*.
- iii) Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio.
- iv) Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Uma vez identificado os elementos que indicam a subjetividade neoliberal e a constituição do *Estado-empresarial* (preocupado em gerir as populações com a finalidade de extrair a maior produtividade com o menor investimento possível), o olhar se voltou para dois títulos utilizados nas disciplinas de Química e Biologia na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Vereador Antonio Sampaio, por quase uma década: da coleção, hoje fora de linha, *De olho no mundo do trabalho*, os títulos:

- i) Química – De olho no mundo do trabalho, de autoria de Geraldo Camargo de Carvalho e Celso Lopes de Souza, editado em 2003 pela Scipione.
- ii) Biologia – De olho no mundo do trabalho, de autoria de Sídio Machado, editado em 2003 pela Scipione.

Por fim, a bibliografia de pesquisa, que envolveu alinhar os conceitos de *habitus*, subjetividade neoliberal (que bebe na fonte de biopolítica e Governamentalidade foucaultiana) e Aparelhos Ideológicos de Estado com os documentos oficiais e os livros didáticos analisados, confirmam a hipótese levantada de início: o livro didático é um vetor considerável no processo de fabricação do *indivíduo-empresarial*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a presente pesquisa se propõe a fazer é algo similar aos esforços de Bourdieu, Foucault, Althusser e mais recentemente Dardot e Laval: para apreender a ideologia e a racionalidade [neoliberal] da sociedade brasileira, voltei-me para a educação (que enxergo como o vetor fundamental de reprodução das condições de produção e da força de trabalho), ampliando o olhar para a escola **pelo livro didático** – devido a sua centralidade no debate político sobre educação – alçado a *elemento empírico máximo* da reprodução da narrativa hegemônica.

Dessa maneira, o livro didático é uma das **substâncias nevrálgicas** dos Aparelhos Ideológicos de Estado no âmbito escolar brasileiro, importante condutor do *habitus* da subjetividade neoliberal em sua essência, cravado nos corpos dos indivíduos, em especial dos educandos.

Também auxilia na percepção da transformação da ação estatal, que passa a agir pelas regras da governança corporativa e empresarial, enxergando a sua população por uma ótica dupla: o fardo social, herança do *welfare State* europeu, e o capital humano a ser gerido para maiores ganhos na competição internacional, legado máximo da nova razão do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rosana Gomes de; DIAS, Rosanne Evangelista. **Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2006.
- _____ ; GOMES, Maria Margarida. Investigando a contextualização e as tecnologias em livros didáticos de biologia e química para o ensino médio. In: **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 6., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 2.**, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. 1 CDROM. p. 2.000-2.015.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- APPLE, Michael. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BARDIN, Laura. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRASIL(a). **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 22 de setembro de 2017.
- BRASIL(b). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. In: _____. Reforma do ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.
- CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- CARVALHO, Geraldo Camardo; SOUZA, Celso Lopes. **Química: De olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2003.
- CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- _____ Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir. (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-liberais**. São Paulo: Boitempo, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, TERRY. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 1997.

FOUCAULT, Michael. **A microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HÖFLING, Eloísa de M. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, 1993.

MACHADO, Sídio. **Biologia: De olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2003.

MACIEL, M. **Educação para Todos: caminhos para a mudança**. Brasília: Ministério da Educação, 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

MELLO, G. N. **Políticas públicas de educação**. Documento apresentado no Seminário Políticas Públicas de Educação, realizado em 19/12/1991, no Instituto de Estudos Avançados. IEA nº5/13. São Paulo: IEA-USP.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MISES, Ludwig Von. **A ação humana: um tratado de economia**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES; TORRES, (Orgs.). **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 27-44.

SÃO PAULO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conheca-o-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo>>. Acesso em 01 de novembro de 2016.

SILVA, Maria Abadia da. **Invenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Editora Autores Associados, Fapesp, 1999.

TORRES, R. M. Mejorar la calidad de la educación básica? In: CORAGGIO, J.L.; _____. **La educación segun el Banco Mundial: uma análise de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Miño y Dávila S.R.L., 1999, p.73-172.