

**FORMAÇÃO DAS ALMAS: MERCADO, DEUS E VALORES NO  
CURRÍCULO PAULISTA**

**FORMATION OF SOULS: MARKET, GOD AND VALUES IN THE  
PAULISTA CURRICULUM**

**FORMACIÓN DEL ALMAS: MERCADO, DIOS Y VALORES EN EL  
CURRÍCULUM DE SÃO PAULO**

---

Pedro Paulo Lima Barbosa

Doutor em História Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Assis.  
Professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE). E-mail: [pplbarbosa@gmail.com](mailto:pplbarbosa@gmail.com).

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi56.57109>

*Recebido em 16/12/2020*

*Aceito em 26/01/2021*

### Resumo

O objetivo do presente texto é analisar o Currículo do Estado de São Paulo à luz das influências neoliberais e neoconservadoras. Para tanto dividiu-se este artigo em dois momentos. No primeiro, busca-se compreender como as forças neoliberais influem na formação dos estudantes do Ensino Fundamental II contribuindo não para a formação de sujeitos históricos possuidores de direitos, mas sim de indivíduos “flexíveis” e “dóceis”. Em um segundo momento, buscou-se analisar a “regeneração moral” que o Currículo intenta promover com a elevação do Ensino Religioso como componente curricular que se dá por meio de valores cristãos enquanto *magistra vitae*. Os resultados da investigação revelam, dentre outros, que há um reducionismo de saberes das componentes curriculares à princípios morais que visam a formação d’alma de indivíduos responsivos aos valores de mercado e do capital. Com abordagem qualitativa desse documento, nosso cenário de legitimação teórico-metodológico pauta-se em autores da área educacional.

**Palavras-Chave:** Currículo Paulista; Neoliberalismo; Ensino Fundamental; Ensino Religioso; Políticas Educacionais.

---

### Abstract

The purpose of this text is to analyze the Curriculum of the State of São Paulo in the light of neoliberal and neoconservative influences. To this end, we divided this article into two moments. In the first, it seeks to understand how neoliberal forces influence the education of elementary school students by contributing not to the formation of historical subjects with rights, but to “flexible” and “docile” individuals. In a second moment, we seek to understand the “moral regeneration” that the Curriculum intends to promote with the elevation of Religious Education as a curricular component that occurs through Christian values as a *magistra vitae*. The results of the investigation reveal, among others, that there is a reduction in the knowledge of the curricular components to the moral principles that aim at forming the soul of individuals responsive to market and capital values. With a qualitative approach to this document, our theoretical and methodological legitimation scenario is based on authors in the educational field.

**Keywords:** Curriculum Paulista; Neoliberalism; Elementary School; Religious Education; Educational Policies.

---

### Resumen

El objetivo de este texto es analizar el currículo del Estado de São Paulo a la luz de las influencias neoliberales y neoconservadoras. Para ello, este artículo se dividió en dos momentos. En el primer, se trata de comprender cómo las fuerzas neoliberales influyen en la formación de los alumnos de la escuela primaria, contribuyendo no a la formación de sujetos históricos poseedores de derechos, sino de individuos "flexibles" y "dóciles". En un segundo momento, buscamos analizar la "regeneración moral" que el Plan de Estudios trata de promover con la elevación de la Educación Religiosa como un componente curricular que se da a través de los valores cristianos como un *magistra vitae*. Los resultados de la investigación revelan, entre otras cosas, que hay una reducción del conocimiento de los componentes curriculares a principios morales que apuntan a la formación del alma de los individuos que responden a los valores de mercado y de capital. Con el enfoque cualitativo de este documento, nuestro escenario de legitimación teórico-metodológico se basa en autores del ámbito educativo.

**Palabras clave:** Currículo Paulista; Neoliberalismo; Escuela primaria; Educación religiosa; Políticas educativas.

---

### Introdução

Com a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, deu início oficialmente a largada para a fabricação dos Referenciais Curriculares estaduais, ou seja, os Currículos que norteariam os sistemas de ensino, público ou privado. Jornais, revistas, TV, rádio e mídias digitais, veiculavam notícias, reportagens ou informes sobre a importância da

---

<sup>1</sup> A BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro do ano de 2017, porém a homologação da Base para o Ensino Médio somente ocorreu em 14 de dezembro do ano de 2018.

criação desse documento e o que ele representaria tanto para o país quanto para a Educação nacional.

Na época, raras eram matérias e reportagens que se colocavam de forma contrária à BNCC. Até mesmo as consideradas mais críticas ao documento, embora apresentassem um ou outro apontamento do que era necessário para a melhoria da Educação no país, na maior parte de seus textos, advogavam sua institucionalização.

Em artigo de opinião, veiculado no jornal *Folha de S. Paulo*, assinado por Cecília Motta e Alessio Costa Lima, respectivos presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em janeiro de 2019, intitulado “A implementação da BNCC deve avançar”, ao tratarem da materialização da BNCC nos estados da federação, os autores destacavam dois pontos principais. Primeiro: “A BNCC é uma política de Estado, não de governo”, pois, há anos, vários documentos oficiais do Governo Federal, dentre eles a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996), Plano Nacional de Educação (2014), entre outros, apontam a necessidade de se criar um documento norteador da Educação brasileira. Desta maneira, trata-se de algo de caráter suprapartidário, pois envolve toda a sociedade brasileira. Segundo: dada a importância da BNCC, sua construção se deu de forma democrática e com ampla participação social.

A construção da BNCC para a Educação infantil e ensino fundamental se deu por meio de um processo legítimo e democrático que envolveu governos de diferentes partidos. A participação de educadores e da sociedade civil, bem como a contribuição de inúmeros especialistas renomados em suas áreas, foi fundamental para sua qualidade técnica. Foram três versões do documento, que passaram por amplas consultas públicas, seminários estaduais e audiências nas cinco regiões do país. (MOTA; LIMA, 2019, s./p.).

Os ‘pilares’ que embasavam a BNCC, guardadas as devidas proporções, são os mesmos que embasam a construção dos currículos estaduais, dentre os quais, encontra-se o Currículo Paulista objeto de análise no presente texto.

Em sua fabricação, esse documento, tal como a BNCC, procurou-se propagar três pontos de legitimação<sup>2</sup>, a saber: o Currículo Paulista é fruto de ampla participação social; é um instrumento promotor de igualdade educacional e, por fim, mas não menos importante, sua

---

<sup>2</sup> Sobre a BNCC consultar Cássio (2019), texto que nos ajudou a pensar a estrutura bem como os pontos de legitimação do Currículo Paulista.

institucionalização promoverá um contínuo educacional sem fragmentações e rupturas entre as etapas da Educação Básica.

Ora, a seleção dos conteúdos, bem como o desenvolvimento das atividades e avaliações presentes no referido currículo não são neutras e, tampouco, imparciais. Nele estão presentes interesses advindos de diversos grupos sociais. Dentre eles, pode-se citar: empresários, proprietários de redes privadas de ensino, editoras, líderes religiosos e Igrejas, representantes da sociedade civil, sindicatos, dentre outros.

Tal aspecto está evidenciado na maioria das composições curriculares. Na fabricação de um currículo, Apple (2006, p. 7) salienta que há “[...] um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação.”

Desta forma, os valores sociais, ao longo da elaboração curricular, vão se sedimentando dentro de uma determinada trama cultural, política, religiosa, ideológica, econômica. Diante do exposto, é possível, com a ajuda de Sacristán (2017, p. 16-17), explicar que os currículos são “[...] a expressão do equilíbrio de interesses de fora que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.”

Posto isso, o intuito deste artigo é discutir o Currículo Paulista enquanto ‘diapásão’ de uma nova sociabilidade em que se busca a *formação d’alma* do alunado do estado de São Paulo enquanto *sujeitos flexíveis e dóceis* alinhados em seus valores a interesses neoliberais e neoconservadores, ou seja, busca-se a formação do *ethos*, de um novo modo de ser, pois como lembram Dardot e Laval (2016), com o advento do neoliberalismo<sup>3</sup> há uma reorganização não apenas do campo econômico, do papel do Estado e das políticas econômicas, como também de toda a vida em sociedade, ou seja, o neoliberalismo abarca todas as dimensões do ser humano tornando-se “a nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Enquanto “nova normatização” das relações sociais vividas, a política neoliberal ampliou sua influência no mundo inteiro<sup>4</sup> transformando a sociedade e estabelecendo uma nova “racionalidade” em que se reestrutura a conduta humana (DARDOT; LAVAL, 2016).

---

<sup>3</sup> O neoliberalismo neste artigo é compreendido sob a perspectiva de Ball (2016), ou seja, algo que não se limita às relações político-econômico e financeira, mas sim que vai muito além, que abarca toda a vida do ser humano moderno, ou seja, todas as relações sociais vividas.

<sup>4</sup> Embora a influência neoliberal se dê no mundo inteiro, é sempre bom lembrar que ela não ocorre na mesma forma e na mesma velocidade em todos os locais. Nas análises que versam sobre a influência neoliberal na Educação, é preciso levar em consideração fatores internos, as forças políticas bem como os grupos sociais nelas envolvidas. Bons exemplos do que se trata e que podem servir como inspiração às futuras análises são as pesquisas de Ball (2020, 2016) e Apple (2003).

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos do que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade [...] Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob seu aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres), ora sob seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito o desenvolvimento de novas patologias psíquicas). Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo*. Devemos entender, por isso, que essa razão é *global*, nos dois sentidos que pode ter o termo: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifos dos autores).

Embora extensa, essa citação ela é importante no sentido de ajudar pensar o alcance que o neoliberalismo pode ter na vida contemporânea, bem como na organização das ações de governantes e governados. Essa nova reorganização do vivido via neoliberalismo se dá, evidentemente, de diversas maneiras e ritmos. Tanto por meio da utilização da força e coerção como foi o caso, por exemplo, do Chile, no governo Augusto Pinochet (1973 – 1990), como também nos Estados Unidos, Inglaterra ou Alemanha com seus respectivos governos de Ronald Reagan, Margareth Thatcher e Helmut Kohl.

Essa nova razão, como apontam Dardot e Laval (2016, p. 214), leva à mercantilização de toda a vida humana e, com ela, a separação entre política, economia, sociedade, cultura, religião, ou seja, família, educação, desemprego, decisões governamentais “tornam-se objetos do raciocínio econômico”. Destarte, o modelo educacional pensado e implementado mediante a aprovação do Currículo Paulista torna-se aparato chave na reprodução de noções e valores neoliberais para a formação de um *novo indivíduo*, de um *novo ser*, formado a partir de uma

alma ressignificada capaz de se adequar e se reinventar mediante valores neoliberais e neoconservadores.

No sentido de compreender o processo de formação d'alma pensada a partir do Currículo Paulista, dividiu-se este artigo em dois momentos além, é claro, desta introdução e das considerações finais. Em um primeiro momento, discute-se as influências neoliberais na sociedade e, principalmente, na Educação e seus efeitos na produção de novas subjetividades em que predomina não um sujeito de direitos, mas um sujeito de interesses. Para tanto, o campo educacional assume papel importante neste processo de formação. Em um segundo momento, discute-se a componente curricular de Ensino Religioso enquanto instrumento formador de novas subjetividades, a partir de valores cristãos e novo padrão comportamental e social.

### **Mercado e formação d'alma**

A elaboração bem como a institucionalização dos Currículos estaduais, norteados e inspirados pela BNCC, foram marcadas profundamente por um contexto de mudanças e, principalmente, de uma guinada à direita no Brasil, que tem como características principais: neoconservadorismo, neoliberalismo, forte influência de valores cristãos, populismo de direita, militarismo, entre outros. Essas mudanças se devem, entre outros fatores, à adoção de políticas econômicas e sociais de caráter neoliberais que influem diretamente no campo educacional.

Evidentemente, não é possível afirmar que o que tem levado a institucionalização das reformas educacionais deve-se, exclusivamente, às influências neoliberais. As reformas, na análise de diferentes estudiosos, têm sido estimuladas por diferentes fatores ocasionados pelas mudanças sociais bem como pelas transformações e embates de forças que se inter-relacionam com as questões políticas, culturais, religiosas, econômicas e ocorrem tanto interna quanto externamente.

Como lembra Ball (2016):

[...] é importante ressaltar que os processos de reforma neoliberal são legitimados, disseminados, às vezes aplicados e até mesmo “vendidos” por um conjunto de agentes e organizações muito poderosos e muito persuasivos, incluindo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Corporação Financeira Internacional, União Europeia (UE). (BALL, 2016, p. 1048)

Há, também, uma pluralidade de forças que influem na institucionalização das reformas educacionais, dentre as quais, podem ser citados os grupos sociais como burguesia,

classe trabalhadora, Igreja Católica, classes médias urbanas, militares. Todos eles pressionam, cada um a seu modo e a sua maneira, o Estado para que suas demandas sejam atendidas, o que reflete, muitas vezes, em políticas educacionais “fragmentada, multiescalar e multissetorial”. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 38).

No que diz respeito a estes extratos sociais – neoconservadores e neoliberais –, Apple (2003) elenca os seguintes grupos:

[...] o primeiro grupo é o que eu chamo de *neoliberais*. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno a disciplina e ao saber tradicional. O terceiro grupo é o que eu chamo de *populistas autoritários* – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino, são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p. 13, grifos do autor).

Embora Apple trate de uma outra realidade que não a brasileira e, muito menos a paulista, é possível vislumbrar essas classes e segmentos de classes buscando influir na institucionalização de novas políticas educacionais no país e, também, no estado de São Paulo.

Fato importante a se perceber é que, não há uma homogeneidade de pensamento e de ações por parte da *nova direita*<sup>5</sup>, ultraconservadora, que busca institucionalizar uma agenda

---

<sup>5</sup> Com muito cuidado, aqui, utiliza-se da expressão denominada “nova direita”, pois como já referido. Para se ter uma ideia das lideranças políticas desta nova direita no Brasil, recomenda-se o instigante texto de Roeder (2016). Nele, a autora afirma: “A nova direita é composta sobretudo por empresários e novas lideranças, os fisiológicos distribuem suas candidaturas em empresários, novas lideranças e trabalhadores. E os outros partidos são compostos, em sua maioria, por políticos profissionais e por profissionais liberais. Isso remete a três conclusões parciais. A primeira é que uma das razões da queda da velha direita foi sua baixa capacidade de articular seus fins para competir eleitoralmente e dificuldade em absorver as novas lideranças políticas. A segunda conclusão é que a nova direita tem sua força eleitoral calcada no espaço dado para empresários e para novas lideranças e os fisiológicos para esses mesmos grupos, com acréscimo dos trabalhadores, que parecem ter espaço apenas nessas agremiações e nos “outros partidos”. O fato de ter novas lideranças, empresários e trabalhadores nos fisiológicos, e os dois primeiros na nova direita, podem ser interpretados pelo tamanho dos partidos, como dito, em sua maioria micro ou pequenas legendas, que servem apenas de esteio para absorver o capital eleitoral pessoal de seus candidatos. E finalmente, ao mesmo tempo em que os trabalhadores e novas lideranças não encontram mais guarida nos partidos tradicionais ocupados por políticos profissionais e camadas médias, correm para os fisiológicos, onde a competição é baixa e a chance de conquistarem uma vaga nas listas eleitorais é alta.” (ROEDER, 2016, p. 25). Outro dimensionamento dessa nova direita brasileira pode ser encontrado em CASIMIRO (2018). Neste referido texto, o autor esclarece que: “A nova direita brasileira não possui uma homogeneidade ideológica, mas comporta distintas orientações, desde a influência monetarista da Escola de Chicago, o neoliberalismo austríaco ou mesmo vertentes mais fundamentalistas como o libertarianismo. Apesar de expressar contradições e conflitos interburgueses, a nova direita assegura o essencial para a garantia dos seus interesses de acumulação de capital.” (CASIMIRO, 2018, p. 45).

político-educacional que atenda às suas demandas. Entretanto, suas ações em toda a sociedade e, principalmente na Educação, são muitas vezes conflitantes, pois como lembra Apple (2003).

[...] um “novo” conjunto de acordos, uma nova aliança e um novo bloco de poder se formaram e estão tendo uma influência cada vez maior na educação e em todos os aspectos da vida social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” a um padrão de qualidade melhor e a uma “cultura comum”, com os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e preservação de suas próprias tradições, e com frações particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e “administração”. Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, em geral seus objetivos globais são oferecer as condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”. (APPLE, 2003, p. 79, 80).

O fator aglutinador de classes e segmentos de classes, aparentemente, tão distintos que se coadunam sob a mesma ‘batuta’ é o neoliberalismo. Todavia, tensões e dissensões continuam existindo entre este bloco, mesmo assim são capazes de superarem parte das cisões internas em seu grupo de poder para fazerem valer seus interesses em comum.

Na verdade, mais do que um aglutinador entre classes e segmentos de classes; mais do que uma nova política econômica de Estado a qual reivindica a sua não intervenção na economia, o neoliberalismo é entendido, aqui, enquanto um “sistema normativo dotado de certa eficiência” (DARDOT; LAVAL, 2016, 15) que abarca não apenas o campo econômico como também o social e todas as esferas do vivido, ou seja, entende-se o neoliberalismo, como dito anteriormente, não enquanto uma lógica de mercado, apenas, “em que o mercado devore toda a realidade”, mas, sim, em uma lógica para “além do mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, 18).

Assim, há uma reorientação não apenas no que diz respeito às questões econômicas, como também, às questões sociais, culturais, políticas, e, até mesmo, as de caráter comportamental, ou seja, as dinâmicas neoliberais, tal como a um polvo, lançam seus ‘tentáculos’ sobre tudo e sobre todos e buscam espalhar-se por todos os campos da vida humana.

Para tanto, porém, o neoliberalismo assume diferentes dimensões na sociedade: econômica, cultural e política que são reorganizadas a partir da lógica de mercado. Enquanto tal, a educação torna-se ora um insumo econômico, ora um importante instrumento de nova

“governamentalidade” e novos modelos comportamentais que visam garantir a máxima eficiência na produção ao mesmo tempo de novas sociabilidades.

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) e está “estendendo-se – pelo menos em potencial por meio de todas as arenas da vida social”. [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar [...] por intermédio dos meios de empreendedorismo e de responsabilidade. Isso funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos – transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados nos “poderes da liberdade”. (BALL, 2020, p. 229).

No limiar do século XXI, uma nova ressignificação dos valores sociais, econômicos, políticos, culturais, enfim dos humanos valores surge. Essa redefinição de condutas e comportamentos vai muito além do campo econômico, porém é nele e tão somente por ele que se concretiza, *mercantilizando* corações e mentes, *formando almas* em defesa de uma sociedade que só se constrói por meio da economia.

Em outras palavras, essas políticas de reforma produzem novos tipos de sujeitos de política e, em grande medida, eles não nos fazem realizar coisas, não nos oprimem ou nos constroem; eles permitem para que façamos as coisas de maneira diferente, elas criam novos papéis e oportunidades, a possibilidade de excelência, melhoria, escolha, autonomia, inovação. Eles nos recrutam como entusiastas, mas se hesitarmos ou reclamarmos, eles rapidamente nos posicionarão como não profissionais ou irracional ou arcaico. Eles retrabalham o significado do profissionalismo, tornando-o uma coisa. O profissionalismo passa a ser definido em termos de habilidades e competências, que têm o potencial de ser medido e recompensado, em vez de uma forma de reflexão, um relacionamento entre princípios e julgamento. O “novo” profissional é flexível e hábil nas linguagens de reforma. (BALL, 2016, p. 1050).

A natureza e as condições às quais o neoliberalismo opera no campo educacional, com o fito de consolidar não apenas uma educação de mercado como, também, uma sociedade de mercado, encontram suas bases em um conservadorismo que atua mediante à: privatização, empreendedorismo, individualização de resultados, estabelecimento da meritocracia, descentralização da responsabilização dos resultados.

Com a institucionalização da reforma educacional de forte caráter neoliberal e neoconservador há, não apenas o reordenamento e a reestruturação do papel do Estado e/ou das forças produtivas do capital, como também do comportamento e valores humanos. (BALL, 2020; DARDOT; LAVAL, 2016).

Há um sistêmico reordenamento das prioridades da ação do Estado, dos mercados econômico e financeiro e da vida. Até mesmo os indivíduos, menos informados, têm, sem se dar conta, uma reorganização de suas prioridades pelo mercado. As pessoas são, a todo o momento, estimuladas a atuarem como indivíduos empreendedores e sua identidade, enquanto sujeitos históricos de direito, passa a ser “construída no mercado e pelo mercado”. (MCCARTHY; PITTON; MONJE, 2011, p. 54).

Com a institucionalização do novo Currículo Paulista, o alunado, enquanto sujeito histórico, é reinventado, reformado e ressignificado e seus valores tornam-se mercantilizáveis, apenas, por seu desempenho e sua contribuição para o benefício do grupo social do qual faz parte. Ocorre, assim, um “[...] deslocamento dentro do qual um novo tipo de cidadão é produzido em relação a novas formas de governo e governança.” (BALL, 2004, p. 24).

Neste sentido, como lembra Ball, a mercantilização da educação:

[...] não é simplesmente uma mudança técnica na gestão da prestação de serviços educacionais – envolve mudanças no significado e na experiência da educação, o que significa ser um professor e um aprendiz. *Ela muda quem somos e nossa relação com o que fazemos*, entrando em todos os aspectos de nossas práticas e pensamentos cotidianos - nas maneiras como pensamos sobre nós mesmos e nossas relações com os outros, até mesmo com nossas relações sociais mais íntimas. Está mudando o quadro de possibilidades dentro do qual agimos. *Este não é apenas um processo de reforma, é um processo de transformação social*. Sem algum reconhecimento e atenção no debate público para o trabalho insidioso que está sendo feito, nestes aspectos, pela privatização e mercantilização - podemos nos encontrar vivendo e trabalhando em um mundo feito inteiramente de contingências, dentro do qual as possibilidades de autenticidade e significado no ensino, aprendizagem e pesquisa são graduais, mas inexoravelmente apagados. (BALL, 2004, p. 24-25, grifos do autor).

A transformação da vida das pessoas, suas relações sociais, sua forma de pensar e agir, como bem coloca Ball, no excerto supracitado, está em profunda mudança. Quando se lê o Currículo Paulista, etapa Ensino Fundamental II, é possível perceber o alinhamento da política educacional do Estado de São Paulo com as políticas de mercado em que se vincula a cultura educacional aos ideais liberais e à lógica do valor econômico e do capital. Entretanto, deve-se lembrar que esta é uma tendência que, aos poucos, tem se configurado não em uma realidade

acabada, pois “[...] na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas.” (LAVAL, 2004, p. XX).

Nesse sentido, o Currículo Paulista assume de vez “competência” enquanto “direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2017b, p. 4). Essa noção possui um sentido plástico no qual, designa conhecimento inseparável da ação, pois como lembra Laval (2004, p. 55) “[...] a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.”

Assim, com o Currículo Paulista, do estudante, no final do Ensino Fundamental II, espera-se que:

[...] se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda. (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

Destarte, busca-se influir no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental dos estudantes. Essas dimensões, assim, contribuiriam para que o alunado possa mobilizar “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

A formação pretendida pelo governo paulista ganha maior relevo atualmente quando se ambiciona diluir fronteiras entre o econômico e o social; em que se pretende mercantilizar vidas humanas, transformando estudantes em “cidadãos flexíveis”, capazes de se adequar às novas sociabilidades impostas pelo neoliberalismo em que se exige trabalhadores responsivos à sociedade da informação.

Esta mudança de paradigmas, na concepção de saberes que leva à individualização das qualificações e dos recursos humanos, arrasta o trabalhador moderno à perda de sua identidade de classe, pois as qualidades profissionais, com a noção de competência, deixam de ser atributos de um determinado *métier* e passam a ser atributos individuais os quais um profissional adquire.

O *aprender* já não mais se restringe aos anos escolares em que um estudante passa, ao longo de sua vida, nas escolas, mas, sim, por toda a vida, pois “[...] a aprendizagem compreende processos de mudança e transformação, todas as competências a ser desenvolvidas envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social, consolidando a aprendizagem como um ato de aprender e continuar aprendendo.” (SÃO PAULO, 2019, p. 85, 86).

Em novas sociabilidades, ganha importância a formação do *homo economicus discentis*, ou seja, o indivíduo cuja “[...] capacidade de aprender a aprender ou de aprender para toda a vida passa a ser reconhecida como potência para o desenvolvimento.” Assim, educar não se trata mais de formar cidadãos e cidadãs críticos, conscientes e, enquanto sujeitos históricos, possuidores de direitos, mas ao contrário torna-se “[...] realizar um investimento é valorizar um capital.” (LOPES, 2018, p. 150, 151).

Nessa perspectiva, as funções educativas vão muito além das instituições escolares, uma vez que as transformações sociais advindas por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação impõem aos indivíduos constantes (re)formações de seus saberes ressignificados com o tempo e às exigências do mercado. Por isso, a ideia de os saberes escolares serem transformados em “competências” e “habilidades” que “[...] se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores” (SÃO PAULO, 2019, p. 36). Competência, então, tem, entre outros sentidos, o de *adaptar-se*: ao novo, às novas cobranças, às novas sociabilidades, aos novos padrões comportamentais e, principalmente, às novas exigências do mundo do trabalho.

As transformações neoliberais que influem sobre a sociedade, cada indivíduo torna-se um investimento e, enquanto tal, tem suas responsabilidades junto ao corpo social; tem um papel a cumprir para que as ‘engrenagens sociais’ continuem a girar e, na fase adulta de sua vida, possa haver a “eclosão do homem-ator de sua vida”, e que, no futuro, assumam “plenamente a expectativa de certo comportamento e certa subjetividade no trabalho.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 338, 342).

Questões que poderiam representar grandes avanços tanto nos estudos curriculares quanto na contribuição para a formação da cidadania, tais como: sexualidade e gênero, dentre outros, quando arrolados no Currículo Paulista, são tratados de forma homogeneizantes, como se as relações sociais fossem destituídas de conflitos e dissensões.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (SÃO PAULO, 2019, p. 487).

Em uma das unidades temáticas previstas para ser trabalhada nas aulas de História no 9º Ano do Ensino Fundamental II e que versa sobre populações marginalizadas, o professor “deve” desenvolver no alunado uma relação voltada para o campo da Moral, e não no campo do Direito, ou seja, grupos minoritários são abordados não como sujeitos históricos, possuidores

de direitos e de liberdades individuais para assumirem publicamente, por exemplo, sua orientação sexual, mas, sim, no campo dos princípios e dos costumes. É, portanto, uma concepção de cultura pautada no “todos iguais”.

Esta formação d’alma, que implica em novos valores e novas concepções de vida passa, necessariamente, pela ressignificação dos padrões sociais e individuais, como se cada indivíduo soubesse seu papel a cumprir na sociedade, isto é, que ele saiba “suas responsabilidades na construção de uma sociedade” (SÃO PAULO, 2019, p. 418), e, principalmente, os valores individuais afluíssem com os objetivos governamentais e coletivos.

### **Deus, moralidade e ensino**

No Currículo Paulista, o Ensino Religioso é interligado à área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental. Esta disciplina, na BNCC, alcançou o *status* de componente curricular e que, semelhantemente à Matemática, constitui-se em uma área do conhecimento ‘isolada’ das demais, pois todas as outras disciplinas são agrupadas <sup>6</sup> (CUNHA, 2019; 2016).

Enquanto tal, o Ensino Religioso é constituído nesse documento “[...] como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país.” (BRASIL, 2018, p. 435), ou seja, em todas as escolas públicas de Ensino Fundamental, o oferecimento da componente curricular de Ensino Religioso é obrigatória desde o primeiro ano escolar, porém, famílias ou estudantes têm a possibilidade de se matricularem ou não na disciplina.

No Currículo Paulista, o Ensino Religioso segue a mesma constituição da BNCC. Desta maneira, ele aparece enquanto uma componente que visa atender um campo de formação, ou melhor, aprendizagem que contempla não apenas a dimensão cognitiva, mas também socioemocionais e, principalmente, comportamental.

Os objetivos dessa área e componente estão em consonância com a competência geral 9 [da BNCC]: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (SÃO PAULO, 2019, p. 503).

---

<sup>6</sup> Na BNCC, as áreas do conhecimento previstas para o Ensino Fundamental são: Linguagens, composta por: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; Ciências da Natureza, composta por Ciências; Ciências Humanas, composta por História e Geografia, Matemática e, por fim, Ensino Religioso.

Como se pode depreender, há uma ampliação no Ensino Religioso no Estado de São Paulo. Pela Resolução SE-21, de 29 de janeiro de 2002, a qual limitava as aulas dessa componente curricular na série final do Ensino Fundamental, ou seja, 9º Ano, com o acréscimo de uma aula semanal podendo ser ministrada por um profissional da educação licenciado em História, Ciências Sociais e Filosofia, o novo Currículo Paulista estendeu esse ensino desde o 1º Ano do Ensino Fundamental.

Os conteúdos dessas aulas seriam, segundo esta ‘revolução’, para desenvolvimento de saberes relativos à História das Religiões. Agora, com a aprovação do novo Currículo Paulista, o Ensino Religioso ampliaria os saberes ensinados, contemplando as três dimensões da aprendizagem: comportamental, cognitiva e socioemocional no sentido de fazer com que os valores religiosos não apenas permeiam o comportamento de cada indivíduo como, também, passe a norteá-lo, da mesma forma que suas ações, suas condutas, enfim, sua vida, o que se refletiria em um “comportamento empresarial”.

Como lembra Apple:

O comportamento empresarial é determinado não pelas normas e estruturas da economia, pelas relações de classe, raça ou gênero, ou por histórias coloniais ou neocoloniais, que é determinante é a bondade ou perversidade dos indivíduos [...] A moralidade e honestidade individual são as respostas aos problemas econômicos; a transformação estrutural não é uma categoria sequer usada pela maioria dos evangélicos conservadores. A “verdade” vai governar quando pessoas morais atuarem em suas empresas, lares e comunidades de formas verdadeiras. (APPLE, 2003, p. 163).

Ora, com a institucionalização do Ensino Religioso enquanto componente curricular, institui-se a possibilidade para que a religião e os valores religiosos se tornem uma base ética e moral comum para o entendimento do ser humano e do mundo em que ele vive, isto é, para que os espaços de sociabilidades humanos, suas relações sociais vividas e vivenciadas possam ser compreendidas a partir de uma perspectiva religiosa.

As “pessoas morais” que atuam na sociedade têm suas ações pautadas mediante preceitos religiosos, pois, em tudo, buscam “trazer Deus para o mundo” (APPLE, 2003, p. 160), ou melhor, para a sociedade civil. Isto posto, *Deus, Bíblia* tornam-se o *Norte* para o desenvolvimento da vida pessoal. Contudo, é preciso não perder de vista que os preceitos religiosos podem tomar muitas direções na sociedade, até mesmo progressistas.

No sentido de se evitar isso no Brasil, setores ligados à grupos conversadores têm procurado influir junto ao Palácio do Planalto nas escolhas de representantes ligados a seus interesses ou na nomeação de seus representantes em postos chaves dos processos decisórios.

As disputas pelo poder e por influir nos rumos das decisões político-educacionais, por exemplo, não são nada unitárias, homogêneas ou possuidoras de uma única voz. Ao contrário, a *práxis* pode variar bastante, porém os grupos conservadores buscam superar diferenças para instituir um projeto educacional em que vise implementar uma educação em que se predomine "uma perspectiva que integra a visão bíblica, histórica, filosófica e política." (GI, 25/08/2020 12h08 – Atualizado há 3 dias) <sup>7</sup>.

A Educação tem, assim, importância capital tanto na institucionalização de uma vida com valores bíblicos quanto em valores neoliberais e neoconservadores, tornando-se, a um só tempo, “tanto causa quanto efeito, determinante e determinada” (APPLE, 2003, p. 43) de um novo pensar e agir socialmente sob determinada visão de mundo em que prevalecem os valores cristãos.

Para isso, é importante, desde a tenra idade, levar aos indivíduos valores cristãos e seus ensinamentos, pois, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental se prevê o Ensino Religioso. No Currículo Paulista, o Ensino Religioso é justificado, enquanto um dos instrumentos garantidores do “[...] respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (SÃO PAULO, 2019, p. 501).

Essa é uma fraca justificativa, uma vez que, na própria concepção da BNCC na qual o currículo do estado de São Paulo as componentes curriculares como História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte e até mesmo na Matemática, questões dessa natureza podem e devem ser tratadas, pois como lembra a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o ensino de Matemática contribui para que o estudante possa:

Agir individual ou cooperativamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, no desenvolvimento e/ou discussão de projetos, que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017b, p. 9).

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/25/assessora-do-ministro-milton-ribeiro-defende-principios-biblicos-na-educacao.ghtml>> Acesso em 29 ago. 2020. Esta fala é atribuída a Inez Augusto Borges, assessora especial da Pasta da Educação, nomeada no dia 21 de agosto de 2020 por Milton Ribeiro, atual Ministro da Educação (MEC).

Soa estranho a afirmação de haver a necessidade da existência da componente curricular de Ensino Religioso para a defesa da fé ou da diversidade cultural religiosa no Brasil. Tal tarefa, como observado no excerto anterior, é tarefa de não apenas uma disciplina, mas de todas elas. É tarefa, também, de toda a escola e de todos os docentes e demais funcionários, pois como lembra Cunha (2016) “[...] a luta contra a discriminação não se dá exclusivamente na dimensão religiosa, mas, também, em outras, como na dimensão racial e de gênero, para mencionar apenas as mais candentes.” (CUNHA, 2016, p. 278).

Os temas tratados na disciplina de Ensino Religioso visam contribuir no sentido de socializar “[...] conhecimentos específicos relativos às diversas tradições ou culturas religiosas e filosofias de vida, promovendo o exercício do diálogo inter-religioso nas relações entre os diferentes grupos étnicos e uma perspectiva intercultural que visa à compreensão das múltiplas experiências religiosas da humanidade.” (SÃO PAULO, 2019, p. 501).

Aqui, cabe retomar a questão levantada por Ximenes (2019) que problematiza a institucionalização do Ensino Religioso na BNCC, porém, agora, relacionada ao Currículo Paulista, pois como lembra o referido autor: “[...] segundo essa ideia religiosa, os estudantes que optarem por não frequentar tal disciplina sairiam da escola com uma formação cidadã parcial?” (XIMENES, 2019, p. 295).

É importante lembrar que as aulas de Ensino Religioso, porém, podem ir além destes temas elencados acima. Decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de setembro de 2017, permite o ensino religioso confessional nas escolas públicas sem, contudo, que se fira a laicidade do Estado brasileiro. Mas, afinal, o que propõe o Currículo Paulista para as aprendizagens organizadas para os anos finais do Ensino Fundamental?

Para a etapa do Ensino Fundamental II, o Currículo Paulista prevê a organização de aprendizagens em quatro unidades temáticas ensinadas ao longo do 6º ao 9º Ano da Educação Básica, a saber: Crenças religiosas e filosofias de vida; Manifestações Religiosas; Filosofia e religião; Meio ambiente e religião. (SÃO PAULO, 2019, p. 503, 504).

Na primeira unidade temática, pensada no Currículo Paulista para o 6º Ano, pretende-se que professor ou professora, que trabalharem com esse ano ou etapa do Ensino Fundamental, desenvolva temas ligados com “ensinamentos da tradição escrita e os símbolos, ritos e mitos religiosos” (SÃO PAULO, 2019, p. 504).

Neste sentido, basicamente os objetivos dos conhecimentos tratados ao longo deste ano ou etapa, visam a compreensão, como consta no Currículo Paulista do ensino das “Tradições escritas: registro dos ensinamentos sagrados” para que, em seguida, possa trabalhar

com os “Ensinaamentos da tradição escrita” e os “Símbolos, ritos e mitos religiosos” (SÃO PAULO, 2019, p. 509-510).

As “Manifestações religiosas” são abordadas no 7º Ano. Nela, é ensinado ao alunado “princípios éticos e valores religiosos” bem como “liderança e direitos humanos”. Nessa etapa, assim, busca-se compreender, entre outras questões:

(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.

(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. (SÃO PAULO, 2019, p. 510).

Como se apresenta, entende-se que o Ensino Religioso seja referenciado ao alunado enquanto *magistra vitae*. De tal maneira, valores bíblicos-religiosos tornam-se referência de vida e de conduta e, principalmente, em um ideal a ser atingido, contudo, sempre sob perspectiva da moral cristã.

No 8ª Ano, os temas abordados nas aulas de Ensino Religioso estão voltados para às “Crenças” variando os conteúdos nas “convicções e atitudes” e “filosofias de vida e esfera pública” (SÃO PAULO, 2019, p. 511) e, por fim, no 9º Ano, os objetos de conhecimento versam sobre “imanência e transcendência”, “vida e morte” e “princípios e valores éticos”.

No Ensino Fundamental II, o Ensino Religioso busca legitimar a história das crenças bíblicas, pois embora, no Currículo Paulista se ressalte o estudo dos ensinamentos dos textos ‘sagrados’ e, conseqüentemente, podem surgir outras religiões estas aparecem, apenas, enquanto distinção entre a tradição oral e escrita da história e memória, não indo além destes pontos:

(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos

(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). (SÃO PAULO, 2019, p. 509).

Há um silenciamento tanto no que diz respeito às religiões de matriz afro-indígenas quanto às questões ligadas a gênero e a sexualidade e diversidade sexual no Currículo Paulista. Em nenhum momento, no espaço destinado ao Ensino Religioso, as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual são cotejadas. Diferentemente do que se espera, o Ensino

Religioso no Estado de São Paulo tende a perpetuar uma visão monolítica de mundo contribuindo, assim, com a permanência de preconceitos religiosos.

Com o Ensino Religioso, as questões ligadas ao gênero e à sexualidade são tratadas nas escolas públicas estaduais e nas municipais, que seguirem o Currículo, sob perspectiva moral. Corre-se o risco, se assim for implementado nas escolas do estado de São Paulo tal como está, que o Ensino Religioso se transforme em uma orientação educacional tornando-se mais um instrumento na formação de “corpos dóceis”.

Longe de “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (SÃO PAULO, 2019, p. 506), tal como previsto na sexta competência do Ensino Religioso no Currículo Paulista, as “habilidades”, bem como os objetos de conhecimento previstos nesse documento reforçam ainda mais uma visão única de mundo com valores morais baseados na tradição judaico-cristã, contribuindo, assim, para a perpetuação de uma visão monolítica de Deus, de valores e tradições.

Destarte, o estado de São Paulo ao instituir o Ensino Religioso como componente curricular no Ensino Fundamental, prevendo o ensino desde o primeiro ano dessa etapa da educação adere à agenda conservadora que visa formar almas, pois “[...] o interesse religioso converge com o interesse dos bancos, empresas educacionais e suas respectivas assessorias, fundações e institutos, tendo como instrumento impulsionador a avaliação padronizada.” (XIMENES, 2019, p. 302).

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto, procurou-se demonstrar por meio das reflexões, aqui desenvolvidas, que as influências neoliberais no campo educacional têm incidido, sobremaneira, na formação de novas almas e de “corpos flexíveis” capazes de se enquadrarem às novas realidades de mercados e aos novos valores sociais que vão ao encontro dos interesses do capital.

Com a institucionalização do novo Currículo Paulista tem-se a legitimação, por parte do estado de São Paulo, de uma política educacional voltada para a valorização da educação enquanto algo mercadologizado em que tende a sublinhar as estruturas desiguais da sociedade, as quais agravam ainda mais a pobreza e a exclusão social.

A componente curricular do Ensino Religioso no Currículo Paulista contribui para reforçar uma visão monolítica de mundo cujos valores conservadores dão a tônica em uma sociedade de um Deus único – judaico-cristão – contribuindo para a ‘cristalização’ de determinados valores e pautas de condutas morais que estejam alinhadas.

No Currículo Paulista, a componente curricular de Ensino Religioso deixa de ser opcional e torna-se parte integrante para uma nova concepção de cidadania que se alinha aos valores de mercado. Uma cidadania, com bases religiosas que opõe frontalmente aos valores republicanos brasileiros que foram garantidos desde as primeiras horas da República brasileira, em sua primeira Constituição republicana (1891) que já garantia a separação ente Igreja e Estado.

## Referência

### Artigos

BALL, S. J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, vol. 14 (8), p. 1046–1059, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210316664259>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BALL, S. J. Education For Sale! The Commodification of Everything? **Institute of Education, University of London, King’s Annual Education Lecture 2004**. Disponível em: <<http://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWI.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CUNHA, L. A. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 637-654, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1031>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base nacional Comum Curricular. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 27 ago. 2020.

### Legislação

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <

Notandum, ano XXIV, n. 56, maio/ago. 2021  
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base (versão final). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 15/2017, de 15 de dezembro de 2017a, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 146, 21 de dez. 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017b. disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP, 2019. Disponível em: <[http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo\\_paulista\\_26\\_07\\_2019.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf)>. Acesso em: 1 out. 2019.

### **Livros e Capítulos de livros**

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Educação à direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freyre, 2003.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

CASIMIRO, F. H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil. In: GALLEGO, E. S. (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 41–47.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). **Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-40.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, M. C. (In)Utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 143-170.

MCCARTHY, C.; PITTON, V.; MONJE, D. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 49–63.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 34-48.

ROEDER, K. M. Existe uma nova direita no Brasil? Uma proposta de classificação e análise de seu perfil social. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ABCP, 2016. p. 1-29.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Trad. Ermani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Penso, 2017.

XIMENES, S. Inconstitucionalidade, ilegalidade e retrocesso na previsão do ensino religioso na BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). **Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 283-303.

### Jornais

MOTA, C.; LIMA, A. C. A implementação da BNCC deve avançar: instabilidades não podem afetar a base curricular. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3.jan.2019 às 2h00. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/01/a-implementacao-da-bncc-deve-avancar.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2020.