

## O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA ASCENSÃO DO CONSERVADORISMO

THE CURRICULUM OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES IN BRAZIL IN THE CONTEXT OF THE RISE OF CONSERVATISM

Amurabi Oliveira<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

### Resumo:

O ensino de ciências humanas e sociais no Brasil tem passado por intensas transformações ao longo do tempo, refletindo as diversas inflexões democráticas vivenciadas pela nação. Tais transformações aceleraram-se com as reformas educacionais implementadas após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, destacando-se a Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste artigo, analiso as reconfigurações do currículo de ciências humanas e sociais no ensino médio brasileiro, a partir da BNCC, situando-as no contexto sociopolítico de ascensão de movimentos conservadores, representado não apenas por movimentos como o “Escola sem partido”, como também pela própria eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, considerada como mais um momento de inflexão democrática na história política brasileira. Observou-se como a BNCC transpõe as estratégias utilizadas por esses grupos no campo educacional, especialmente através da supressão de categorias centrais no debate das ciências humanas e sociais, como a de gênero, além de esvaziar o sentido sociopolítico de algumas disciplinas escolares.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências Humanas e Sociais; BNCC; Conservadorismo.

### Abstract:

The teaching of humanities and social sciences in Brazil has undergone intense transformations over time, reflecting the various democratic inflections experienced by the nation. Such transformations accelerated with the educational reforms implemented after the impeachment of Dilma Rousseff in 2016, highlighting the High School Reform in 2017 and the Brazilian Learning Standards (BNCC). In this article, I analyze the reconfigurations of the curriculum of humanities

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Livre-docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor da Universidade Federal de Santa Catarina e Pesquisador do CNPq, Florianópolis/SC, Brasil.

and social sciences in Brazilian high school based on the BNCC, placing them in the sociopolitical context of the rise of conservative movements, represented not only by movements such as the “School without party”, but also by the election of Jair Bolsonaro in 2018, considered as another moment of democratic inflection in Brazilian political history. It was observed how the BNCC shows the strategies used by these groups in the educational field, especially through the suppression of central categories in the debate of human and social sciences, such as gender, in addition to emptying the sociopolitical meaning of some school subjects.

**Keywords:** Teaching Humanities and Social Sciences; BNCC; Conservatism.

## INTRODUÇÃO

As ciências sociais abarcam um amplo conjunto de disciplinas acadêmicas que se voltam para uma análise da vida social em seu sentido amplo. Como destaca Evans (2004), esse campo é marcado por inúmeras disputas conceituais, que demonstram a complexidade que envolve o ensino das ciências sociais na escola. Ademais, é necessário reconhecer que o ensino dessas ciências tem sido alvo de inúmeras disputas em torno de uma visão acerca do funcionamento da sociedade em que vivemos.

Apesar dessas características mais gerais — às quais também se somam sua vinculação à formação para a cidadania e para a consolidação de um projeto democrático (PAGÈS e SANTISTEBAN, 2010) —, deve-se reconhecer que o ensino das ciências sociais assume características singulares nos diferentes contextos nacionais, o que reflete tanto as diferentes organizações dos sistemas educativos como também as distintas tradições das ciências sociais no currículo escolar, podendo haver inúmeras combinações de disciplinas acadêmicas no contexto educacional. Também influenciam na configuração dessas tradições nacionais as próprias experiências democráticas de cada país e o papel que a educação e o ensino das ciências sociais desempenharam nessas nações.

Ao nos referirmos ao ensino das ciências sociais em países latino-americanos, é importante considerar que o século XX foi marcado por inúmeras ditaduras civis e militares, além de golpes de Estado, muitas vezes institucionais. Nesse contexto, as ciências sociais assumiram recorrentemente o papel de disciplinas responsáveis pela difusão da ideologia oficial do Estado em contextos antidemocráticos, como também representaram ferramentas relevantes para a consolidação dos processos de redemocratização desses países.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas do século XX, quando a maior parte dos países latino-americanos que vivenciaram ditaduras civis-militares iniciaram sua transição democrática, temos observado em período mais recente a ascensão de governos populistas conservadores, o que aparenta ser um fenômeno global, considerando as eleições de Donald Trump nos Estados Unidos, assim como de Boris Johnson no Reino Unido, Viktor Orbán na Hungria, Andrzej Duda na Polônia, Recep Tayyip Erdoğan na Turquia, entre outros. Na América Latina, ganha destaque a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018 no Brasil, que passou a ser denominado pela imprensa internacional como um “Trump Tropical”.

Partimos do caso brasileiro para debatermos sobre o ensino de ciências sociais no contexto de ascensão dos movimentos conservadores. De modo mais específico, analisaremos o ensino de ciências humanas e sociais aplicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação secundária, destacando suas ausências e entraves para se desenvolver uma formação cidadã crítica. Essa análise será realizada considerando a ascensão do conservadorismo político no campo educacional brasileiro, com destaque para a ação do movimento Escola sem Partido e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Em termos metodológicos, o trabalho buscou dialogar com a literatura existente sobre o ensino de ciências humanas e sociais, assim como o debate contemporâneo sobre conservadorismo, populismo e pós-verdade, o que foi articulado empiricamente com uma análise documental da BNCC para o ensino médio. Em um primeiro momento, realizamos uma contextualização mais geral do problema nas duas primeiras seções; na primeira, examinamos o percurso do ensino das ciências humanas e sociais ao longo da história democrática do Brasil republicano, considerando os diversos momentos de inflexão democrática; em seguida, situamos o impacto da ascensão de movimentos conservadores no Brasil sobre o currículo do ensino de ciências humanas e sociais. Nas duas seções seguintes realizamos um duplo movimento: a) descrição de como as ciências humanas e sociais estão estruturadas na BNCC; b) uma análise crítica sobre os impactos dos movimentos conservadores na BNCC, destacando as principais estratégias encontradas por esses movimentos, tanto no apagamento de determinados debates (como gênero) como também no processo de secundarizar questões centrais para a compreensão da sociedade brasileira (como racismo).

## **O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: O PÊNDULO DA DEMOCRACIA NO BRASIL**

Foi com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que se iniciou a formação de um sistema de educação nacional no Brasil. A fundação desse ministério ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), na transição da República Velha para a Nova República. Nesse período, havia uma forte disputa entre católicos e liberais em torno das diretrizes da educação nacional, sendo a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, o principal espaço dessas disputas (CURY, 1988). Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, houve uma clara ruptura entre esses dois grupos. O manifesto assinado por intelectuais liberais reivindicava que o Estado organizasse um plano geral de educação, além de defender uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (XAVIER, 2002). Ainda é importante destacar que, em 1934, foi promulgada uma nova constituição, que estabelecia como prerrogativa exclusiva do governo federal a elaboração das diretrizes da educação nacional.

Esse é um período marcado por intensas reformas educacionais realizadas nos estados brasileiros, com o paulatino processo de “cientifização” do currículo escolar, através da introdução de disciplinas modernas, como biologia, sociologia, psicologia, especialmente nos cursos de formação de professores (OLIVEIRA, 2013). Nesse contexto, as ciências sociais tornaram-se alvos de uma forte disputa em torno das visões de mundo a serem difundidas na escola, como bem atestam Cigales e Oliveira (2021) ao analisarem os manuais escolares produzidos por intelectuais católicos, entre as décadas de 1920 e 1940.

Como advento da ditadura civil de Vargas, período conhecido como Estado Novo (1937-1946), a escola se tornou um dos principais espaços de propaganda ideológica do regime político (HENN e NUNES, 2013). Em 1937, também houve a promulgação de uma nova constituição federal, desobrigando o Estado a elaborar os planos nacionais de educação. Esse é um período no qual a Igreja Católica ganha maior protagonismo no campo educacional, com diversos agentes católicos assumindo cargos burocráticos importantes.

Como demonstra Avritzer (2018), a democracia no Brasil possui um movimento pendular, marcado por períodos de maior expansão e outros de maior retrocesso. O período compreendido entre 1946 e 1964 é considerado um momento de expansão da democracia no Brasil, o que se reflete também no campo educacional. Um exemplo disso foi a criação, em 1962, da disciplina escolar Organização Social e Política do Brasil (OSPB), idealizada por Anísio Teixeira (1900-1971) ainda no governo de João Goulart (1919-1976), último presidente civil antes do golpe militar de 1964. A disciplina vinculava-se à ideia de uma formação cidadã dentro de um ideal democrático.

Como bem destaca Martins (2014), apesar das reformas produzidas no campo educacional durante o período da ditadura militar (1964-1985), muitas disciplinas foram mantidas no currículo, como é o caso de OSPB, porém, houve uma profunda reorientação ideológica no ensino dessa disciplina, passando a ocupar um importante lugar na legitimação do regime autoritário (MARTINS, 2014). Em 1969, foi incluída no currículo escolar brasileiro a disciplina Educação Moral e Cívica, cujos objetivos estavam vinculados ao culto à pátria, às tradições, à obediência, à lei e aos valores religiosos.

Com o final da ditadura militar, a escola passou a ser compreendida como um importante espaço de consolidação de um novo projeto democrático, e os professores passaram a ser reconhecidos como importantes agentes nesse processo (WEBER, 1996). Apenas em 1996, houve a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deu uma forte centralidade à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. É a partir dessa lei que a educação brasileira assume sua atual configuração, formada pela educação infantil, a educação primária e a educação secundária. Importante indicar que a educação primária no Brasil possui nove anos, e a educação secundária três anos, não havendo etapa pós-obrigatória.

O período de pós-redemocratização foi marcado por uma expansão do papel das ciências sociais no currículo escolar brasileiro, principalmente durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2002-2016), com a inclusão do ensino de história e culturas afro-brasileiras em 2003, história e culturas indígenas em 2008, além de sociologia e filosofia também em 2008. Esse movimento ocorreu, justamente, num momento em que a democracia brasileira parecia estar em pleno processo de consolidação (SCHWARCZ e STARLING, 2018). Como indica Avritzer (2018), porém, o período posterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff demarca o início de uma nova inflexão democrática no Brasil, o que se aprofunda com a ascensão de Bolsonaro em 2018. De acordo com Burity (2020), essa onda conservadora no Brasil vinha ganhando visibilidade ao menos desde as manifestações de junho de 2013, que, apesar de ter iniciado como um movimento apartidário, foi paulatinamente incorporada por movimentos conservadores com foco no ataque ao Partido dos Trabalhadores.

Diante de uma análise mais complexa, seria impreciso dizer que as ciências sociais perderam espaço no currículo escolar em períodos menos democráticos, porém é necessário indicar que elas foram historicamente utilizadas como espaço de difusão de determinada visão de mundo, o que foi bastante evidente durante a ditadura militar no Brasil. A forte vinculação entre a formação cidadã e as ciências sociais impactou diretamente a orientação dessas ciências, na medida em que se alterou a concepção de cidadania nos regimes democráticos e nos regimes autoritários no Brasil.

## **A ASCENSÃO DO CONSERVADORISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL**

O movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, fundado pelo advogado Miguel Nagib. Este pode ser considerado o principal movimento organizado de atuação no campo educacional em defesa de uma agenda conservadora. Destaca-se o fato de que tal movimento foi fundado num momento em que o Partido dos Trabalhadores já governava o Brasil, de tal modo que podemos interpretá-lo como uma “resposta” à ascensão de um partido de esquerda ao poder.

É importante salientar que esse movimento ganhou maior visibilidade anos mais tarde, dentro do processo de polarização política pelo qual passou o Brasil, principalmente a partir de 2013. Antes disso, no entanto, é importante mencionar que um dos principais embates que o Partido dos Trabalhadores enfrentou no âmbito educacional ocorreu ainda em 2011, quando, dentro do Programa Brasil sem Homofobia do governo federal, foi proposta a inclusão do material didático Escola sem Homofobia, que ficou conhecido como “kit gay”, como foi denominado pelo então deputado Jair Bolsonaro.

Posteriormente, durante a campanha eleitoral de 2018, Jair Bolsonaro voltou a se referir ao “kit gay”, indicando que o Ministério da Educação teria distribuído o livro *Aparelho sexual e cia.*, tradução do livro francês *Le glide du zizi sexuel*, de Hélène Bruller, e que esse livro integraria o “Seminário LGBT infantil” que estava sendo promovido pelo Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional. Foi demonstrado, posteriormente, que ambas as afirmações eram falsas, integrando o conjunto de *fake news* que foram utilizadas durante sua eleição.

Ao final, o governo recuou com relação à distribuição do material didático Escola sem Homofobia, o que foi reflexo de uma forte atuação da bancada evangélica no Congresso Nacional, assim como do movimento Escola sem Partido, que passava a ganhar cada vez mais proeminência no debate nacional.

A atuação do Escola sem Partido também foi decisiva em outros momentos de delimitação de políticas educacionais no Brasil, como na aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, na qual foi retirada qualquer menção à palavra “gênero” (OLIVEIRA, 2021). Em 2017, foi julgada uma ação civil pública movida por esse movimento, que visava anular uma regra do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que penalizava na nota os candidatos que ferissem os direitos humanos em suas redações. A ação afirmava que isso feria a liberdade de expressão, o que foi acatado pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Referindo-se a esses retrocessos na agenda das políticas educacionais brasileiras em período recente, com ênfase nas mudanças do Enem, Oliveira e Silveira (2020, p. 224) afirmam o seguinte:

O questionamento que se pode levantar, portanto, é em que medida tais ações demarcam não apenas um retrocesso dos direitos humanos, mas também um deslocamento do espaço de discussão e construção de uma agenda política inclusiva. Compreendo que a garantia de manutenção da escola como espaço de fomento à construção de um projeto societário no qual a cultura dos direitos humanos é constitutiva, é um elemento relevante para a consolidação da própria democracia, e neste sentido, a exclusão da ênfase que o Enem dá a esta questão representa um retrocesso que vai para além do campo educacional.

Em período mais recente, destaca-se sua forte atuação na elaboração da versão final da BNCC publicada em 2018, da qual também foi retirada qualquer menção à palavra “gênero” (ESTELLÉS, MATA, OLIVEIRA, 2022). Houve intensas disputas na elaboração da BNCC, sendo relevante destacar que ela começou a ser elaborada ainda no governo de Dilma Rousseff, porém sua versão final foi publicada apenas em 2018 no governo de Michel Temer. Esse contexto é marcado por uma forte instabilidade política, aumento da polarização ideológica, inúmeros protestos em todo o Brasil contra o presidente, além de um questionamento da legitimidade de seu governo, uma vez que muitos consideram que o *impeachment* em 2016 foi um golpe político (Souza, 2016). Sendo assim, não causa surpresa o fato de que também as políticas educacionais produzidas nesse período também tenham sido questionadas. Como destaca Michetti (2020, p. 14):

[...] a BNCC chega ao final de seu périplo de criação e homologação com seus agentes propulsores estatuindo-a como realidade técnica e democrática e, por isso, legítima. Ao mesmo tempo, ela chega ao limiar de seu processo de implementação — que se anuncia problemático por várias razões, inclusive por ela carecer de legitimidade junto a implementadores — com muitos agentes em outras posições no espaço social declarando-a ilegítima. Por um lado, não houve propriamente indeterminação na criação da BNCC, já que as posições dominantes conseguiram levar a cabo o seu propósito e concluir o documento. Contudo, o processo foi mais complexo do que o antecipado e, mesmo depois de homologada, a Base enfrenta oposição e crítica.

Michetti (2020) indica ainda que a Frente Parlamentar Evangélica conseguiu a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC, e essas questões também se articulam com o Movimento Escola sem Partido. Ademais, é importante considerar que a chamada “ideologia de gênero”<sup>2</sup> tornou-se um verdadeiro pânico moral na sociedade brasileira, mobilizando diferentes agentes, laicos e religiosos (MISKOLCI, CAMPANA, 2017). Essas mudanças ocorreram entre as diferentes versões desse documento, que também redimensionaram o lugar das disciplinas escolares no currículo nacional.

---

2 O termo “ideologia de gênero” foi cunhado originalmente no âmbito da Igreja Católica, ainda na década de 1990, sendo uma “resposta” ao avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Esse conceito tem sido utilizado de forma bastante ampla por grupos conservadores religiosos e laicos na esfera pública não apenas no Brasil, mas em diversos países. Ainda que a categoria “gênero” seja bastante consolidada no âmbito das ciências humanas e sociais, remetendo em sua gênese à medicina, ela tem sido utilizada como indutor de pânico moral pelos movimentos conservadores, ainda que eles a utilizem de forma plástica, sem haver necessariamente uma definição clara de seu sentido, assentando-se exclusivamente na ideia de que ela representa uma ameaça. Destaca-se ainda que tais movimentos opõem recorrentemente o termo “ideologia de gênero” a uma concepção assentada numa perspectiva que reduz os papéis sociais (relacionados a gênero e sexualidade) ao sexo biológico.

Como indicam Silva e Alves Neto (2020), houve rupturas leves e outras mais profundas entre as diferentes versões da BNCC, sendo uma das mais enfáticas a mudança de organização do currículo por componentes curriculares para habilidades e competências. De acordo com os autores:

No Brasil, o modo de agrupar as disciplinas em regiões tem sido organizar as competências, mas não necessariamente na lógica social de origem dessa noção, como tentaram os elaboradores do documento de 2014. A lógica social da noção de competências como gramática ativa do discurso pedagógico do documento da BNCC de 2018 é a do campo da produção ou do mercado como regulador e selecionador dos textos e códigos legítimos. (SILVA e ALVES NETO, 2020, p. 281).

Em nossa análise, esse esvaziamento das disciplinas escolares possibilita um maior afastamento de temas historicamente centrais nas ciências sociais, como as desigualdades sociais, raciais e de gênero. O foco nas competências, após a retirada de conceitos considerados “ideológicos”, abre espaço para um maior questionamento sobre o que os professores ensinam em sala de aula, contestando-se os conteúdos que não estejam estritamente vinculados a essas habilidades e competências. Essa questão mostra-se especialmente complexa no contexto da pós-verdade, no qual há um forte questionamento sobre o trabalho pedagógico dos professores (PETERS, 2017).

Apesar dessas vitórias no âmbito da política educacional, é importante enfatizar que o movimento Escola sem Partido tem sofrido também derrotas, principalmente no âmbito do judiciário, uma vez que inúmeros projetos de leis aprovados em câmaras municipais e assembleias legislativas estaduais foram barrados pela justiça. Recentemente, em agosto de 2020, o STF considerou inconstitucional a lei aprovada no estado de Alagoas em 2016, que era inspirada no Escola sem Partido, que disponibiliza em seu site um modelo de projeto de lei para ser replicado em câmaras municipais e assembleias legislativas estaduais<sup>3</sup>.

## **O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NA BNCC**

Como indicado, o Brasil não havia elaborado até então uma proposta de currículo nacional em ciências humanas e sociais, ainda que tenha havido tentativas nessa direção. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica que o currículo da educação básica deve abranger o conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil, porém não indica disciplinas ou conteúdo para se atingir esse objetivo. Depois dessa lei, foram produzidos alguns documentos nessa direção, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), depois os PCN+, e, posteriormente, as Orientações Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM). Esses documentos indicavam uma organização disciplinar do currículo da educação secundária, estruturado a partir da Filosofia, Geografia, História e Sociologia, ainda que não as instituísem como disciplinas obrigatórias.

É importante compreender ainda que esses documentos foram produzidos em diferentes temporalidades e dentro de diferentes gestões do Ministério da Educação. Se por um lado, entre

---

3 <http://escolasempartido.org/anteprojecto/>

1994 e 2002, o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso do Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), a partir de 2003, o Brasil passou a ser administrado por Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) do Partido dos Trabalhadores. Essas duas gestões foram marcadas pela produção desses documentos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e as DCNEM de 2013. Moehlecke (2012) destaca que as DCNEM de 1998 foram bastante criticadas principalmente pela ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho. Ainda segundo a autora, apesar de as novas DCNEM se inserirem em um contexto político, social e educacional distinto daquele vivido na década de 1990, algumas das críticas realizadas na época parecem continuar relevantes, sendo o principal avanço a possibilidade apontada para a construção de um currículo nacional.

O movimento de produzir a BNCC possui como pano de fundo, portanto, essas distintas orientações nos documentos norteadores dos currículos da educação secundária brasileira. E como já indicado anteriormente, a própria BNCC começa a ser produzida em um contexto social e político, porém, é finalizada em outro. Apesar de indicar que a área de ciências humanas e sociais é formada pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, a BNCC não aponta conteúdos específicos para essas disciplinas, tampouco indica a obrigatoriedade delas. A versão final da BNCC atribui aos estados brasileiros a formulação de seus currículos, ainda que eles devam estar afinados com esse documento nacional, assim como os livros didáticos, os exames nacionais etc.

Apesar de a BNCC não indicar conteúdo a serem ensinados, ela aponta para conceitos fundamentais que devem estar presentes no ensino de ciências humanas e sociais, assim como as competências específicas dessa área. As categorias fundamentais seriam: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Ao passo que as competências específicas das ciências humanas e sociais seriam:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.



Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Cada uma dessas competências possui habilidades específicas a serem desenvolvidas nos alunos, ainda que não sejam apontadas quais disciplinas ou quais conteúdos seriam responsáveis por desenvolvê-las.

É importante destacar ainda que, em 2017, foi aprovada no Brasil a Reforma do Ensino Médio, que possibilitaria a existência de percursos formativos por áreas de conhecimento na educação secundária. Cada unidade federativa decidirá qual deve ser a base comum para seus estudantes, e quais os conhecimentos específicos de cada percurso formativo. Esse arranjo deve ser feito dentro dos três anos da educação secundária no Brasil, e deve estar de acordo com as orientações da BNCC. Evidentemente que é necessário problematizar essa proposta na medida em que não fica claro como as unidades federativas garantirão a existência de todos os percursos em todos os municípios, considerando-se que, em inúmeras localidades, há apenas uma escola de ensino médio. Ademais, a partir da eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, somou-se a esse cenário a proposta de difusão de escolas militarizadas, também sem maiores detalhamentos sobre como esse fenômeno implicaria em melhorias na qualidade do ensino.

A BNCC passa ainda a impactar outras políticas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático e o Enem. Portanto, ainda que a BNCC não especifique quais conteúdos devem ser lecionados, ela se tornou um dos mais importantes documentos no campo da política educacional brasileira.

## **O IMPACTO DOS MOVIMENTOS CONSERVADORES NA BNCC: UMA REVISÃO CRÍTICA**

Com relação aos objetivos gerais da área de ciências humanas e sociais, a BNCC refere-se à questão da diversidade em termos de raça, religião e tradições étnicas. A diversidade de gênero é silenciada em todo o documento, o que reflete a forte atuação de agentes morais em sua elaboração. Também a ênfase na diversidade, em detrimento do debate sobre as desigualdades, demonstra uma determinada leitura da realidade social. Em que pese o fato de o documento não abandonar a ideia de formar cidadãos críticos, considerando as profundas desigualdades sociais existentes no Brasil (SCALON, 2004), pode-se realizar o seguinte questionamento: como seria possível formar cidadãos críticos se eximindo desse debate?

Como indicado anteriormente, os movimentos conservadores tiveram um grande impacto na elaboração das políticas educacionais no Brasil nos últimos anos, o que se acelerou no cenário pós-*impeachment*, e mais ainda após a eleição de Jair Bolsonaro. No site do movimento Escola sem Partido, que reúne denúncias contra professores acusados de doutrinar seus estudantes, há principalmente duas temáticas principais: a chamada “ideologia de gênero” e a crítica ao sistema capitalista e suas desigualdades (OLIVEIRA, 2022). Sendo assim, é possível inferir que o esvaziamento crítico que ocorreu na BNCC não incidiu apenas sobre a categoria gênero, mas também sobre as desigualdades sociais. Isso não significa que a palavra “desigualdade” não seja

encontrada no documento; ela é citada algumas vezes, principalmente no conteúdo referente à educação primária, porém, ela perde centralidade na educação secundária. E a apresentação desse conceito, por vezes, é realizada de forma ambígua, como em: “A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social”. (BRASIL, 2018, p. 566)

Reconhece-se a existência de desigualdades no capitalismo, porém, ele também proporia a igualdade dos indivíduos. Deve-se atentar ainda para o fato de que as desigualdades quando enunciadas são pensadas ou de forma genérica e abstrata ou muito rapidamente como desigualdades socioeconômicas, e desigualdade étnico-racial. Essas questões, todavia, não são pensadas de maneira interseccional, deixando em aberto uma compreensão de que não há uma relação entre as desigualdades socioeconômicas e as desigualdades étnico-raciais, ainda que haja uma farta literatura no campo das ciências sociais brasileiras que apontam para uma forte relação entre esses dois fenômenos sociais (RIBEIRO, 2006; HIRATA, 2014; GUIMARÃES, 2016).

Igualmente chama a atenção o fato de que o racismo ganha pouca visibilidade dentro da BNCC, estando presente no ensino de ciências humanas e sociais da educação secundária apenas em uma das habilidades, indicando-se que o aluno deve:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BRASIL, 2018, p. 572).

Sendo o racismo uma das características estruturais da sociedade brasileira, relegar seu debate a um elemento dissolvido em meio a outros, compondo uma habilidade específica dentro de uma competência geral parece apontar para uma compreensão de que o racismo não é um elemento estruturante das relações sociais no Brasil. É preciso destacar ainda que a ideia de que o Brasil possuía uma “democracia racial”, que se refletia numa população profundamente miscigenada perdurou por muito tempo no imaginário social brasileiro, algo que vem sendo debatido e questionado no campo das ciências sociais, assim como nas lutas do movimento negro (GUIMARÃES, 2004). A secundarização do racismo para a compreensão da realidade social brasileira pode ser como consequência o reforçamento de uma visão harmônica de sociedade, o que também vem sendo colocado no plano político. Jair Bolsonaro já se pronunciou publicamente sobre o assunto, afirmando que, no Brasil, o racismo é algo muito raro, além de ter nomeado o jornalista Sérgio Camargo para o cargo de presidente da Fundação Palmares, órgão responsável pela promoção da cultura afro-brasileira, que já afirmou que o racismo real apenas existe nos Estados Unidos.

Assim sendo, temas relevantes para a compreensão da realidade social são excluídos da BNCC, o que reflete a ação de agentes conservadores em seu processo. Macedo (2017) destaca a ação do movimento Escola sem Partido, que separa o que seria educação, que estaria vinculada aos valores morais e ao âmbito familiar, da instrução, que seriam conhecimentos e habilidades a serem aprendidos na escola. Para a autora:

Esse conjunto de demandas conservadoras do ESP em relação ao ‘conteúdo’ da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo

do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa ‘atender a todos’. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários — de raça, gênero e sexualidade — que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço. (MACEDO, 2017, p. 517).

Apesar de os direitos humanos serem citados com frequência ao longo do documento, indicando-se principalmente a necessidade de os alunos compreenderem sua importância e buscarem respeitá-los — o que talvez seja o ponto mais avançado no documento —, é necessário avaliar essa questão de forma mais aprofundada. Assim como a questão do Estado laico no campo educacional, no qual os agentes conservadores não parecem mais disputar o fim da laicidade do Estado, mas sim o sentido que esse conceito assume (OLIVEIRA, 2017); no campo dos direitos humanos tem ocorrido algo semelhante.

O governo de Jair Bolsonaro criou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos<sup>4</sup>. Desde sua fundação, esse ministério está sob o comando de Damares Alves, pastora evangélica, o que tem produzido inúmeras controvérsias nesse campo<sup>5</sup>. Para Maranhão e Franco (2019), a atuação da ministra Damares Alves coloca em risco a educação para os direitos humanos justamente por apresentar uma série de propostas no campo educacional que nega as identidades de gênero, que busca estimular o *homeschooling* como uma forma de os pais afastarem seus filhos da “influência da escola”, que propõe a criação de um canal oficial do governo para denúncias contra doutrinação ideológica nas escolas etc.

Quero demonstrar com isso que a BNCC acaba por refletir duas estratégias distintas dos movimentos conservadores no campo da educação no Brasil: a) por um lado, ocorre um esvaziamento de temas relevantes no campo das ciências sociais, que não são citados no documento, ou que são dissolvidos em meio a outras temáticas, com destaque para o debate sobre gênero e sexualidade, desigualdades sociais e racismo; b) por outro lado, temas considerados centrais, como os direitos humanos, apesar de incorporados ao currículo oficial, passam a ser objeto de disputa em termos de concepção de delimitação por diferentes grupos, havendo uma ação cada vez maior de grupos conservadores nesses campos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste texto analisar criticamente o ensino de ciências humanas e sociais no Brasil a partir da BNCC, contextualizando historicamente o ensino de tais ciências, mas também situando o processo de formulação desse documento. Como indicado, apesar de essa proposta de currículo começar a ser forjada ainda no governo de Dilma Rousseff, sua finalização só ocorreu no contexto pós-*impeachment*, que pode ser interpretado como um momento histórico de retração

---

4 A Secretaria de Direitos Humanos foi criada em 1997, transformando-se em ministério apenas em 2015, passando por algumas modificações desde então. O atual ministério agrega, além das incumbências que pertenciam ao Ministério dos Direitos Humanos, também as políticas indígenas que pertenciam ao Ministério da Justiça.

5 Damares Alves foi eleita senadora em 2022 pelo Distrito Federal, o que demonstra a força e a ressonância de suas ações no campo conservador.

do projeto democrático que vinha se solidificando no Brasil, desde a década de 1980, com a ditadura militar.

A ascensão de movimentos conservadores com forte atuação nas políticas educacionais, aliada à eleição de Jair Bolsonaro, tem impactado diretamente a educação brasileira e o ensino de ciências sociais em particular. A retirada do debate sobre gênero dos currículos, assim como a menor ênfase às discussões sobre desigualdades sociais e racismo, apontam para a solidificação de uma agenda conservadora no campo educacional.

Por mais que o cenário pareça desesperançoso é importante destacar quatro elementos: a) a BNCC tem sido fortemente criticada por especialistas da área, como tem sido evidenciado pelo posicionamento público de diversas associações científicas sobre o tema; b) como a formulação do currículo no ensino estrito, em termos de delimitação de conteúdos a serem ensinados, ficou a cargo dos estados, isso significa que as lutas e embates foram redirecionados para as instâncias locais e regionais, abrindo espaço para outros arranjos possíveis; c) tem havido um crescente número de espaços de resistência a esses movimentos conservadores em educação, com destaque para Frente Nacional Escola sem Mordaza; d) esses movimentos conservadores têm sofrido inúmeras derrotas no âmbito judiciário, que tem reforçado à autonomia docente para o ensino.

Por fim, é importante afirmar que, apesar de partirmos do caso brasileiro, a dinâmica que tem ocorrido neste país reflete um movimento mais geral que têm ocorrido em outros. A ascensão de movimentos conservadores e sua ação nas políticas educacionais são um fenômeno global, que tem gerado embates e controvérsias em diversos níveis, com um especial impacto sobre o ensino de ciências sociais. Compreender a dinâmica desse processo mostra-se como um passo fundamental para a análise da elaboração e implementação das políticas educacionais no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, p. 273-289, 2018. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.25091/S01013300201800020006>. Acesso: 20/07/2022

BURITY, Joanildo. Conservative wave, religion and the secular state in post-impeachment Brazil. **International Journal of Latin American Religions**, v. 4, n. 1, p. 83-107, 2020. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1007/s41603-020-00102-6>. Acesso: 18/08/2022

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi. La sociología católica en Brasil a través de textos escolares. **Revista mexicana de sociología**, Cidade do México, v. 83, n. 1, p. 157-184, 2021.

CURY, Carlos R. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.

EVANS, Ronald W. **The social studies wars: What should we teach the children?** Teachers College Press, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 47, p. 9-43, 2004. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>. Acesso: 10/07/2022.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1040-1049, 2013.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, p. 61-73, 2014. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso: 15/08/2022

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 507-524, 2017. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>. Acesso: 30/06/2022.

MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; FRANCO, Clarissa De. " Menino veste azul e menina, rosa": Educação Domiciliar e as ideologias de gênero e gênese de Damares Alves, a " ministra terrivelmente cristã" dos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 12, n. 35, p. 297-337, 2019. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v12i35.48106>. Acesso: 10/06/2022.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, 2014. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>. Acesso: 20/07/2022.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, p. 725-748, 2017. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>. Acesso: 20/07/2022.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v. 17, p. 39-58, 2012. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acesso: 30/07/2022.

OLIVEIRA, Amurabi. "Estado Laico não é Estado Ateu": algumas reflexões sobre Religião, Estado e Educação a partir da "lei da Bíblia" em Florianópolis/SC. **Política & Sociedade**, v. 16, n. 36, p. 449-473, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n36p449>. Acesso: 30/07/2022.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20222>. Acesso: 30/07/2022.

OLIVEIRA, Amurabi. Reading the world through the educational curriculum: The Social Sciences curriculum in Brazil in the context of the rise of conservatism. **Bellaterra journal of teaching and learning language and literature**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.948>. Acesso: 30/07/2022.

OLIVEIRA, Amurabi. The rise of the School Without Party movement and the denunciations against the "indoctrinating teachers" in Brazil. **REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 11, p. 85-100, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.85>. Acesso: 30/07/2022.

- ESTELLÉS, Marta; MATA, Jordi Castellvi; OLIVEIRA, Amurabi. Currículos Nacionais e Populismo: uma comparação entre Brasil e a Espanha. **Educação (UNISINOS)**, V. 26, P. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.262.31>. Acesso: 30/07/2022
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira; SILVEIRA, Treicy Giovanella. O ENEM e os direitos humanos: entre os avanços e retrocessos de uma agenda. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 26, p. 209-233, 2020.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. **Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**, Barcelona, n. 64, p. 8-18, 2010.
- PETERS, Michael A. Education in a post-truth world. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 6, p. 563-566, 2017. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>. Acesso: 10/08/2022.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, p. 833-873, 2006. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582006000400006>. Acesso: 12/08/2022.
- SCALON, Maria Celi. **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.
- SILVA, Ileizi F.; ALVES NETO, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51545>. Acesso: 20/08/2022.
- SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. São Paulo: LEYA, 2016.
- WEBER, Silke. O professorado e o papel da educação na sociedade. Campinas: Papyrus, 1996.
- XAVIER, Libânea N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

Recebido em: 27/08/2022

Aceito em: 15/12/2022