

A RELAÇÃO ENTRE A LEI 10.639/2003 E A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR DA BAHIA: ANALISANDO AS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

THE RELATIONSHIP BETWEEN LAW 10.639/2003 AND THE SOCIOLOGY DISCIPLINE IN THE BAHIA CURRICULUM DOCUMENT: ANALYZING CURRICULAR TRANSFORMATIONS FROM A POSTCOLONIAL PERSPECTIVE

1

José Ricardo Marques dos Santos¹

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v6i2.18540>

Resumo: A reivindicação por políticas públicas constitui-se historicamente como um dos objetivos públicos dos movimentos negros durante o século XX. A partir dos anos 2000, ganha força o conceito de Ação Afirmativa, produzindo uma intersecção com a teoria democrática e o campo das relações étnico-raciais. A partir deste contexto a educação ganha uma nova centralidade, principalmente através da aprovação da lei 10.639/03 e seu parecer aprovado no Conselho Nacional de educação em 2004 que levaram a uma transformação das políticas curriculares do Estado Brasileiro (Gomes, 2017). Respondendo a esta conjuntura, e as exigências de outras normativas, o estado da Bahia aprovou o Documento Curricular Referencial de Educação em 2020. Este, por sua vez, traz na disciplina de Sociologia uma importante mudança: as relações étnico-raciais aparecem como conteúdo deste componente curricular – além de aparecer como tema a ser trabalhado de forma transversal. A mudança está na forma de compreender a lei 10.639/03, que foi pensada pela ótica da inclusão dos conteúdos sobre a história da África, dos/das Africanos e Africanas no Brasil e das culturas de seus/suas descendentes. Neste Sentido, propõe-se neste artigo compreender qual é a perspectiva das relações étnico-raciais que o referido documento expressa e o que a inclusão destes conteúdos representa para a disciplina de Sociologia e os significados da intersecção entre os diversos campos de conhecimento citados.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Relações étnico-Raciais; Educação para as Relações étnico-raciais; Pós-colonialismo; Sociologia das relações raciais.

¹ Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Professor adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vice Líder do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPq/UESB. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre relações raciais, educação e relações étnico-raciais, pós-colonialismo. E-mail: jose.santos@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3477-4728>;

Abstract: The demand for public policies has historically been one of the public objectives of black movements during the 20th century. Since the 2000s, the concept of Affirmative Action has gained strength, producing an intersection with democratic theory and the field of ethnic-racial relations. In this context, education took on a new central role, mainly through the approval of Law 10.639/03 and its opinion approved by the National Education Council in 2004, which led to a transformation of the Brazilian State's curriculum policies (Gomes, 2017). Responding to this situation and other regulatory requirements, the state of Bahia approved the Reference Curriculum Document for Education in 2020. This, in turn, brings an important change to the discipline of sociology: ethnic-racial relations appear as content in this curricular component—in addition to appearing as a theme to be worked on in a cross-cutting manner. The change lies in the interpretation of Law 10.639/03, which was designed with a view to including content on the history of Africa, Africans in Brazil, and the cultures of their descendants. In this sense, this excerpt proposes to understand the perspective on ethnic-racial relations expressed in the aforementioned document and what the inclusion of this content represents for the discipline of sociology and the meanings of the intersection between the various fields of knowledge mentioned.

Keywords: Law 10.639/2003; Ethnic-Racial Relations; Education for Ethnic-Racial Relations; Post-Colonialism; Sociology of Racial Relations.

Introdução a um novo problema

Neste excerto toma-se como objeto de análise a inclusão das relações étnico-raciais como conteúdo do componente curricular de Sociologia, como está expresso no Documento Curricular Referencial do estado da Bahia (DCRB), aprovado em 2020, com o objetivo de compreender o significado de sua publicação em relação aos debates contemporâneos no campo da Sociologia.

Para tanto, faz-se necessário produzir discussões que consigam minimamente aproximar os campos de conhecimento implicados neste debate, para construir as primeiras aproximações em relação ao significado de uma política curricular como esta. Considerando que cada campo teórico possui debates internos, o esforço por delinear este problema pode contribuir para abrir espaço para que novas abordagens busquem superar uma tendência em abordar os problemas relacionados ao campo das relações étnico-raciais partindo de um recorte do objeto, analisando-o a partir de um campo de conhecimento (na maioria das vezes)

e das correntes teóricas que são decorrentes da área em que foi enquadrado o objeto em questão.

Isto não significa propor uma análise global neste excerto, muito menos que apenas uma interpretação deste tipo possuiria valor. Contudo, pensado com Deleuze & Guattari (2009), todo conceito remete/participa/articula diversos elementos, ao mesmo tempo que se constitui como parte de um problema.

O DCRB pode ser visto como uma política curricular, que engloba uma forma de ação afirmativa. Também pode ser visto como uma forma de política pública, enquanto uma forma de política cultural (Hooks, 2019) ou como parte das reivindicações históricas dos movimentos negros (Gomes, 2017). Novamente pensando com Deleuze & Guattari (2009), cada ponto de partida remete a um problema. Ou seja: uma política curricular, que transversalmente é atravessada por uma concepção de relações étnico-raciais pode vir a ser uma forma de política cultural que pode perturbar, colocar em risco, inquerir a concepção cultural sustentada pelo Estado brasileiro ao longo do século XX.

Mormente, faz-se necessário compreender a interpretação contida no documento da lei 10.639/03 e como está alocada nos conteúdos curriculares², sobretudo as implicações para a disciplina de Sociologia, posto que esta disciplina passa por uma transformação do seu currículo a partir da reforma do ensino médio.

Por este motivo procura-se aqui comparar o texto do referido documento (DCRB) com o parecer da referida lei. As razões para esta escolha serão apresentadas mais à frente. Não obstante, é preciso dizer que escapa ao escopo desta primeira aproximação uma análise mais aprofundada do processo de criação e de aprovação do Documento Curricular Referencial do estado da Bahia³. Embora seja possível admitir que a forma como se deu a sua construção tem reflexos na sua estrutura e representações⁴. Por conseguinte, as representações contidas em ambos os documentos dialogam com a concepção de cultura brasileira sustentada tanto pelas

² A lei 11.645/2008 ao ser aprovada modificou a lei 10.639/2003. Com a finalidade de incluir a cultura e história indígena. Mormente, os referenciais teóricos para tratar deste tema são diferentes. Por este motivo, para não tratar de forma superficial o tema. Opta-se aqui por tratar dos temas concernentes às populações descendentes de africanos e africanas e suas culturas no Brasil. Por este motivo as citações serão sempre em relação a lei 10.639/2003.

³ Para realizar esta análise faz-se necessário mobilizar outro referencial teórico, além de ser preciso buscar mais fontes, documentos e dados para conseguir realizar este tipo de pesquisa. Embora este processo seja necessário para compreender as transformações recentes pela qual a democracia brasileira tem passado.

⁴ À guisa de fazer um debate mais aprofundado, para os efeitos deste texto considera-se o conceito de representação como equivalente ao de signo.



políticas públicas nacionais, quanto pelas políticas curriculares realizadas por todos os níveis da federação (Hooks, 2019). As representações contidas, ou sustentadas por políticas (sejam elas públicas, curriculares ou culturais) constitui-se como o ponto nevrálgico de intersecção entre estes campos e debates. O que justifica esta aproximação e comparação proposta por este excerto.

Outrossim, esta análise faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como foco a análise das políticas de ação afirmativa implementadas pelo estado da Bahia, buscando compreender se o campo da educação assume uma forma de centralidade dentre estas políticas, principalmente pela demanda por políticas que venha garantir a aplicação da lei 10.639/2003. Antes, faz-se necessário considerar uma série de contextos que são concomitantes.

Mormente, o primeiro destes contextos vem de uma reconfiguração da própria Sociologia produzida pelos questionamentos trazidos por autores e autoras pós-coloniais, decoloniais e feministas. Segundo Sérgio Costa (2006), esta crítica tem produzido novos tensionamentos, justamente por estas novas correntes de pensamento trazerem novas formas de abordar problemas clássicos abordados pela disciplina⁵.

Como pode-se perceber, as representações em uma cultura, seja em tradições, narrativas, discursos ou documentos se tornam um problema central para estas novas correntes do pensamento sociológico contemporâneo. Seja a partir das correntes pós-coloniais, decoloniais e feministas ou de movimentos como o pós-moderno na antropologia⁶. Todas têm em comum a interpelação do sujeito do conhecimento pressuposto, seja pelo estado ou por todas as suas ações políticas e estruturas burocráticas. Estas correntes convergem para considerar o Estado como não sendo neutro culturalmente. Principalmente a partir da relação entre subjetividade e representação (Hall, 1986).

Dois dos primeiros autores a fazerem esta forma de crítica foram William Dubois (1986) e Franz Fanon (2020). Ambos já haviam abordado este problema através de seu

⁵ No mesmo período em que os textos pós-coloniais passam a ser referência teórica em países do Atlântico Negro, a antropologia começa um movimento de crítica a seu objeto através dos/das autoras que são vistas como pós-modernos. Sendo o texto de James Clifford (2002) um dos principais títulos que fazem esta discussão. Em muitos pontos, as críticas feitas ao modo de descrição etnográfica feita por esta linha teórica convergem para apontamentos feitos por autoras e autores pós-coloniais e decoloniais.

⁶ Em virtude do escopo deste excerto não abordarei as diferenças teóricas entre estas correntes. Muitas vezes estas correntes são vistas formas diferentes de pós-estruturalismos, esta definição é feita sem qualquer precisão. Para os efeitos deste trabalho considera-se que todas convergem para questionar o sujeito da modernidade. Como aponta Stuart Hall (2009, p. 34) através da discussão sobre descentramentos.



conceito de dupla consciência (para o primeiro autor) e de Máscara (para o segundo)⁷. A chegada de autoras como Bell Hooks e outras publicações pós-coloniais/decolonias/feministas. A inspiração para tentar repensar fatos culturais e possíveis consequências para a Sociologia enquanto campo teórico, e como um componente curricular no ensino médio. As autoras Gayatri Spivak (2009), Bell Hooks (2019a) e autores como Charles Taylor, contemporaneamente, partindo destes problemas culturais levantados por estes precursores, preferiram descrever a questão por meio da forma como os “outros” do Ocidente são representados – sendo que a sub-representação ou a representação negativa são considerados como um problema para a democracia (TAYLOR, 2000).

Voltando ao ponto anterior, em outro texto, Taylor (2013) nos diz que a expressão da subjetividade (self) constitui-se como um dos problemas centrais da modernidade. É por este motivo que tantas/tantos autores/autoras dão ênfase ao conceito de reconhecimento (GILROY, 2004) – por haver uma relação entre o reconhecimento de identidades culturais e construção de uma política de igual dignidade (TAYLOR, 2000).

Pensando com Spivak (2009, p.58), é justamente por isso que estas correntes investem muito na crítica cultural e procuram reposicionar as literaturas construídas por agentes culturais historicamente marginalizados, tanto nos países do Atlântico Negro (GILROY, 2001) quanto em outros países que são também ex-colônias, porém fazem parte de outros continentes. Contudo, estes/estas autoras e autores falam/escrevem partindo de outros contextos culturais.

Para a Sociologia estes temas se configuram como novos campos de análise, sobretudo para a Sociologia da educação e das relações raciais do Brasil. Exigindo releituras dos clássicos destes campos, mas também novas leituras que tem ganho traduções para o português.

Portanto, pensar a realidade brasileira exige considerar como este problema cultural se apresenta em todas as formas. Por isto que ver a inclusão da obra “*A Integração do negro na sociedade de classes*” de Florestan Fernandes (1965a; 1965b) como um conteúdo da disciplina de Sociologia para o ensino médio da Bahia um ponto crucial para pensar toda

⁷ Por outro lado, Dubois e Fanon convergem no que toca ao conceito de reconhecimento. Este conceito tem sido mobilizado para criticar o conceito de Estado construído pela teoria política contemporânea. Embora Fanon e Dubois não possam ser considerados como parte da corrente conhecida como política do reconhecimento, estes autores são a base para autores que questionam a homogeneidade cultural muitas vezes sustentadas por Estados nacionais.

essas problemáticas que hoje são trabalhadas na Sociologia. Antes de examinar melhor esta questão é necessária abordar outros contextos que são importantes para que possamos compreender o significado da inclusão das relações étnico-raciais nos currículos estaduais.

A segunda conjuntura a ser considerada é a que se inicia com a própria aprovação da lei 10.639/2003. A mesma pode ser entendida como o resultado de uma reivindicação histórica dos Movimentos Negros⁸. Como podemos depreender do trabalho de Rodrigues (2005), a reivindicação pela inclusão do ensino sobre história da África, dos/das afrodescendentes e suas culturas ganha uma nova dimensão a partir dos debates realizados na câmara dos deputados, em virtude dos debates acerca da Constituição de 1988. Embora esta reivindicação não tenha sido aceita pelos parlamentares que compunham as comissões encarregadas de discutir esses temas, um outro ponto relevante ocorre com a criação da Fundação Cultural Palmares (1988) – cuja função está relacionada à memória e a atenção às culturas afro-brasileiras.

Conforme aponta Rodrigues (2005), a participação de intelectuais como Lélia Gonzales foi essencial tanto para conseguir a aprovação de uma lei contra o racismo como para consolidar uma pauta comum para o período após a aprovação da Constituição. Contudo, foi a participação na 3º Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada pelas Nações Unidas na cidade de Durban na África do Sul em 2002 que consolida e capilariza as propostas dos Movimentos Negros do Brasil. Morais (2016), em pesquisa sobre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Saúde (CNS) observa que poucas resoluções foram aprovadas sobre a educação para as relações étnico raciais, além da própria resolução sobre a lei 10.639, considerando o período imediatamente anterior⁹.

Outrossim, a terceira conjuntura a ser considerada aqui decorre do aumento da participação dos/das militantes dos Movimentos Negros através da criação de órgãos de Promoção da Igualdade Racial. Estas instâncias, segundo Santos & Silveira (2023),

⁸ A lei 11.645/2008, que versa sobre a inclusão da história e cultura indígena decorre também deste contexto.

⁹ É possível pensar que esta resolução abriu a possibilidade para a aprovação da resolução sobre a lei 11.645 de 2008, através do parecer do Conselho Nacional de Educação nº14 de 2015. E posteriormente para as diretrizes sobre a educação Quilombola (CNE Nº16/2012).

começaram a surgir tanto em prefeituras, quanto em governos estaduais¹⁰. Contudo, é central a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepir) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A criação destas instâncias na burocracia estatal nacional ocorreu concomitantes à aprovação do Estatuto da Igualdade Racial¹¹, as Conferências Nacional de Promoção da Igualdade Racial¹² (e as posteriores leis de cotas das Universidades (de 2012)¹³. Para Rodrigues (2011) é este contexto que permitirá que outras secretarias do próprio Ministério da Educação passaram a incluir uma perspectiva sobre a diversidade cultural do país em seu planejamento¹⁴.

Considerando este período acima indicado, mas também a história dos movimentos negros no século XX, Nilma Lino Gomes (2017) considera que os movimentos negros podem ser considerados como um ator político coletivo, formado através das lutas políticas do século, tendo produzido saberes políticos durante este processo. A autora aponta como estas histórias se cruzam e como estas incitam um debate sobre o conceito de emancipação. A saber, Gomes (2017) coloca este debate a partir da relação entre emancipação e regulação, o que implica implicitamente também pensar o que estas novas legislações importam para a democracia.

O último cenário a ser considerado neste processo de transformações surge com a aprovação da lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 14.925/2024)¹⁵ e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A resolução número 02 de 2015¹⁶ do Conselho Nacional de Educação (CNE) também precisa ser inserida neste contexto em virtude de instituir a política nacional

¹⁰ A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia foi criada no ano de 2006, através da lei 10.549 de 28 de dezembro de 2006. O estatuto da Igualdade Racial do estado da Bahia foi aprovado em 06 de junho de 2014, através da lei 13.182/2014.

¹¹ Lei nº 12.288, de julho de 2010.

¹² As conferências nacionais foram precedidas por etapas municipais, em alguns casos regionais e terminando no entro final, nacional. Durante o período considerado aqui foram realizadas conferências em 2005, 2010 e 2013. Em outro contexto, ocorreram ainda conferências nacionais em 2018 e 2022.

¹³ A lei nº 12.711 de 2012 refere-se as cotas nas Universidades, esta, por sua vez, ocorre em meio a intenso debate nacional acerca da sua implementação. Já em contexto muito diferente o congresso nacional aprovou a lei nº 15.142 de 2025 que se refere as cotas nos concursos públicos.

¹⁴ Para um histórico sobre como o ministério da educação desde sua fundação tem relacionado com a questão étnico racial ver Dávila (2003) e Morais (2018).

¹⁵ Esta lei modificou o texto aprovado pela lei 13.415/2017. Sendo a mesma que instituiu a Base Nacional Comum Curricular.

¹⁶ Posteriormente esta resolução foi revogada pela resolução número 02 de 2019. Porém o debate sobre esta resolução ocorreu a partir do parecer para o Conselho Nacional de Educação escrito pelo professor Luiz Fernandes Dourado, membro deste conselho naquela época.



para a formação inicial de professores/as da educação básica, uma vez que esta demonstra que os currículos das licenciaturas passaram por amplo debate recentemente.

O debate acerca da quantidade de horas de formação geral a serem cumpridas no ensino médio ocorreu concomitante a discussão sobre a presença (ou não) das disciplinas de Sociologia e Filosofia. No caso específico da Bahia, o DCRB afirma a presença das referidas disciplinas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p. 36). Não obstante, a reforma do ensino médio criou a possibilidade da criação dos currículos estaduais. Por este motivo, para atingir uma compreensão maior da profundidade destas mudanças no que toca a disciplina de Sociologia será necessário realizar uma comparação entre os currículos estaduais. Tanto para entender os efeitos da lei do Novo Ensino Médio, quanto para compreender os conteúdos que são alocados nesta disciplina. Alguns estudos já foram feitos quanto a estas mudanças (Amurabi; Cigales, 2019).

No entanto, no caso do estado da Bahia, a forma como a lei 10.639/2003 influencia o texto do Currículo Bahia como um todo precisa ser considerado para compreender como a disciplina é implicada por esta lei. Porém, antes, na seção seguinte aborda-se como esta análise foi conduzida.

A Relação entre a disciplina de Sociologia, as relações étnico-raciais e a lei 10.639/2003

A relação entre as relações étnico-raciais e a Sociologia está colocada de diversas maneiras, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Antonio Sérgio Guimarães (2006; 2012). Primeiro pelas pesquisas realizadas a partir do projeto Unesco – a primeira grande pesquisa em âmbito nacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Pois, é desta grande pesquisa que decorre a formação da Sociologia baiana e a Escola Paulista de Sociologia, enquanto correntes que pensam a realidade brasileira. Em segundo lugar, segundo Santos (2018), Florestan Fernandes (1965a; 1965b) pode ser compreendido como a principal referência teórica sobre este campo, na Sociologia e também na História. Um terceiro ponto a ser considerado é que os intelectuais dos movimentos negros também produziram teorias, ao longo de todo o século XX – sendo esta produção identificada com a Sociologia, principalmente. Esta produção é reconhecida por Nilma Lino Gomes (2017), ao chamar esta produção (mas não só ela) de saberes produzidos pela comunidade negra. O primeiro desafio



teórico é compreender como estas diferentes histórias das Ciências Sociais no Brasil (não) foram abordadas pela disciplina de Sociologia no ensino médio ao longo do tempo. Foge a capacidade deste excerto conseguir responder a este desafio, porém é necessário considerá-lo.

O debate interno sobre estes diferentes matizes teóricos acima referidos influencia na forma como o próprio conceito de relações-étnico raciais é definido. A repeção das correntes pós-coloniais tem trazido novos questionamentos, principalmente a partir do conceito de diáspora (Flor, 2020), como é reconhecido por Sérgio Costa (2006).

Ao mesmo tempo que – para todo o campo das relações étnico raciais – impor a condição de ter um conceito de cultura e de raça. Stuart Hall (1980, p. 306) realizou uma pesquisa onde aponta duas tendências principais para a conceituação das relações étnico-raciais e o conceito de raça. A primeira o autor chamou de econômica, por considerar que a distinção racial ou étnica deve ser pensada a partir de processos ou estruturas econômicas.

A segunda tendencia seria a que poderia ser chamada de sociológica, por pensar o conceito de raça ou de etnicidade como uma aspecto social ou cultural que faz arte de formações sociais. Parcialmente a produção nacional sobre o tema pode ser enquadrada dentro desta chave, porém a questão aqui é superar estas duas tendências que possuem igualmente dificuldades para compreender os conflitos e as relações étnico-raciais no Brasil. Além de, igualmente, considerar o Estado como uma construção neutra culturalmente.

As pesquisas de Dávila (2003), Rodrigues (2005; 2011), Moraes (2016) e Flor (2020) abrem margem para perceber que o conceito de cultura, raça, diversidade, diferença cultural estão em jogo através das políticas públicas e das próprias ações institucionais do Estado. Por estes motivos este trabalho, considerando o histórico do campo das relações raciais no Brasil, se alinha às pesquisas que influência das correntes pós-coloniais acima citadas. Mas principalmente inspirado em Bell Hooks (2021; 2022) e Spivak (2009; 2024).

Neste sentido, é preciso compreender o documento como um discurso (FOUCAULT, 2004; 2014). Pensando com Bell Hooks (2021, p. 73), é preciso determinar que tipo de discurso público o DCRB se configura para compreender que sujeito social este pressupõe. Para Hooks (2021, p. 35) a questão central trazida pela crítica cultural negra e pelas correntes pós-coloniais é a descolonização das instituições e dos currículos. Sendo preciso dar margem para a criação de uma contranarrativa da apendizagem.

Esta escolha se justifica por ser necessário compreender as representações contidas no documento e se ele consegue pensar a experiência fragmentada das populações descendentes de africanos e africanas no Brasil e em especial na Bahia (HOOKS, 2022).

Do ponto de vista de Hooks (2021, p. 41), uma prática antirracista deve questionar o cânone. Portanto, neste sentido, é preciso questionar o referido documento ora em análise e se o mesmo abre margem para isto. Concordando com Spivak (2009), é preciso considerar a relação entre os cânones das disciplinas e as instituições. Deste ponto de vista é preciso considerar o currículo como uma questão política. Sobretudo porque tanto as instituições procuram sustentar determinados saberes como centrais, como são sustentadas justamente pela manutenção das mesmas grades de inteligibilidade (FOUCAULT, 2004).

Entretanto, as transformações acima citadas, complexificam a realidade brasileira e da Bahia, em especial. Como foi demonstrado, a criação de instituições, legislações, regulações permitem questionar, no sentido que Spivak (2009) e Hooks (2021) o fazem, se o cânone sociológico é questionado, tensionado pela proposta de ensino de Sociologia contido no Documento Curricular Referencial da Bahia.

Enfrentando o problema teórico

Este trabalho faz uma opção teórica por autoras e autores alinhadas/alinhados. Partindo do trabalho de Franz Fanon (2020), em especial a partir da obra *“Peles Negras e Máscaras Brancas”*. Primeiro em função dos/das autoras, autores pensarem os processos de descolonização. Este conceito possui significados diferentes de acordo com o autor ou autora considerado. É possível discutir porque a recepção do pensamento pós-colonial, decolonial, a crítica cultural só ocorreu muito recentemente. Parte das razões para esta questão podem ser encontradas nos trabalhos de Flor (2020) e Rodrigues (2011).

Como explica Stuart Hall (1986), as possibilidades teóricas aberta por Fanon (2020) convergem para o interesse sobre as condições de construção de novas subjetividades. Principalmente nos países ex-colônias onde se forma uma nova intelectualidade que questiona o cânone da Sociologia. Fanon (2020) abre a possibilidade de pensar as subjetividades outrificadas (HALL, 1986, p. 19). A questão central seria pensar como se estrutura o self no mundo (HALL, 1986, p. 18).

Segundo Stuart Hall (1986, p. 18), para Fanon (2020) os esquemas corporais estruturam o self no mundo, através de uma dialética entre corpo e mundo. Diversos autores e autoras pós-coloniais e decoloniais partem desta posição, em virtude de considerarem que o trabalho de Fanon permite pensar que as populações diaspóricas têm em comum, nos mais diversos países em que encontram, o viver com a diferença cultural (GILROY, 2004), por possuírem as subjetividades divididas, por sistemas culturais binários. Outro ponto comum entre estes autores e autoras está no fato de considerarem o sistema cultural como um sistema de poder (HALL, 1986, p. 19).

Considerando os trabalhos de Dávila (2003), Morais (2016) e Gomes (2017) a educação e a burocracia estatal foi ao longo do século XX o principal campo de atuação dos movimentos negros, mas também o principal lócus de produção de representações, que se tornam base das construções das identidades culturais no país. Pode-se dizer que esta centralidade tem a ver com a produção da estabilidade de uma identidade nacional.

Outrossim, estas perspectivas teóricas poucas vezes construíram interlocução com as teorias do currículo. O trabalho de Bell Hooks (2021; 2022) e Spivak (2009) tem se configurado como uma opção que dialoga com as novas visões teóricas quanto com o campo do ensino.

Spivak (2009) desenvolveu uma crítica às políticas públicas que consideram subjetividades historicamente discriminadas. Na visão da autora é preciso analisar, ao realizar políticas que consideram a diferença cultural, se estas políticas poderiam reproduzir os mesmos processos que a crítica pós-colonial considera como um problema. A saber, criar novas políticas que consideram identidades que não são coletivas, nem estão realmente ancoradas em experiências concretas (SPIVAK, 2009, p. 59). Este é um ponto essencial para a construção de uma forma de analisar estas políticas públicas.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista que foi desenvolvido aqui, para alcançar o significado do Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio é preciso entender como a construção desta normativa dialoga com o cenário nacional – o que poderá ocorrer em outro momento.

Será preciso compreender como foi escrito, avaliando a participação dos movimentos sociais em sua produção - em especial analisar os movimentos negros neste processo. Esta análise importa para compreender o quanto os movimentos negros conseguiram colocar suas pautas em questão. Porém, neste texto, a escolha feita foi pela análise do conteúdo, em virtude da limitação do tempo. Mas também como um passo na direção de pesquisar sobre esta participação dos movimentos negros.

Em relação ao texto ora em análise, o primeiro ponto para ser considerado aqui é que há outro documento congênere. A saber: o Documento Curricular Referencial para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2020), além do terceiro volume que versa sobre a Educação no Campo, Quilombola, Indígena e de jovens e adultos.

Neste sentido, estes documentos constituem-se como parte de um grupo mais amplo publicado por todos os estados da Federação. O sentido mais amplo das transformações neste campo carece de uma comparação entre estes currículos para alcançar seu significado. Neste trabalho fa-ze uma leitura preliminar indicando a necessidade de realizar esta comparação¹⁷.

Em relação ao ensino de Sociologia, o texto demarca sua importância e obrigatoriedade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p. 36). Não obstante, a lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 são citadas diversas vezes na seção de princípios. Com relação aos itinerários formativos, a resolução nº 137 do Conselho Estadual do Estado da Bahia estabelece em seu princípio VII a lei 10.639/2003 como uma das suas bases. O mesmo artigo estabelece como tema a reconstrução de identidades e a educação para as relações étnico raciais. O tema VIII, por sua vez, aborda a lei 11.645/2008.

Entretanto, os pontos mais relevantes com relação a educação antirracista estão alocadas no capítulo dos eixos integradores. A primeira seção do capítulo 5 denomina-se “Educação antirracista e ensino de História e cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira”. Esta seção retoma a constituição do estado da Bahia para reafirmar o reconhecimento da comunidade negra do estado da Bahia. Mormente, reconhece os movimentos negros do século XX (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p. 55). Não

¹⁷ Spivak (2004) e Paul Gilroy (2001) reconhecem a influência de autores e autoras pós-estruturalistas. Tanto no Pensamento Pós-colonial, quanto decolonial. Por este motivo este tipo de comparação não seria estranha a estas correntes, uma vez que ambas trabalhando dentro do campo do signo. A comparação tem como finalidade revelar ausências e seus significados, assim como omissões. Este seria o caminho para compreender o sentido destas transformações.



obstante, esta parte do documento reconhece as correntes Pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada “na perspectiva Mulherismo Africano, feminismo e negros considerando a interceccionalidade , entre outras perspectivas” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p.55).

Outro ponto relevante e que deve ser destacado é que o capítulo reafirma toda a legislação antirracista promulgada desde 2003, assim como os demais marcos legais do movimento negro. O texto cita como referência das práticas pedagógicas as pesquisa de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sales Augusto, Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Nilma Lino Gomes e Vanda Machado (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p.57). A segunda seção do mesmo capítulo intitula-se “Educação na Diversidade e para a Diversidade”, sendo admitido pelo texto que a autora Nilma Lino Gomes é a referência deste excerto.

Portanto, é possível pensar que este documento, no que tange as estas disposições gerais, está alinhado tanto à produção acadêmica contemporânea nacional e internacional, quanto a produção clássica do campo das relações étnico-raciais do Brasil. Estas produções teóricas são compreendidas como campos teóricos concernentes à Sociologia.

No que tange ao ensino de Sociologia, a seção que trata dos conteúdos da disciplina, apesar de não citar as mesmas correntes de pensamentos citadas acima no capítulo 5, abre a possibilidade para que sejam incorporadas à disciplina. Por outro lado, é possível pensar também que estes conteúdos afeitos à Sociologia se tornam transversais neste currículo. Neste quesito, serão necessárias pesquisas empíricas para compreender se esta abertura para o conhecimento sociológico se efetiva na prática. Por serem afeitos ao campo das Ciências Sociais é preciso também pesquisar se estes conteúdos relacionados no DCRB têm feito parte dos cursos de Ciências Sociais no ensino superior.

Voltando ao texto, ainda que o texto de apresentação, ao descrever os seus conteúdos pertinentes, reafirma a interpretação mais clássica da Sociologia, associando-a ao estudo dos problemas da modernidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p. 215). Na lista dos conteúdos pertinentes à Sociologia, consta uma citação direta a obra de Florestan Fernandes “*A integração do Negro na sociedade de classes*” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2022, p. 220). Obra que é considerada como um marco do campo das relações étnico-raciais.



Mormente, a contradição entre estas duas perspectivas precisa ser vista à luz do significado que o texto assume. Como citado acima, seu significado completo só poderá ser acessado quando comparado a forma como as relações étnico-raciais é tratada no conjunto dos documentos curriculares das demais unidades da federação. Não obstante, o alinhamento acima delimitado se coloca dentro do cerne do problema colocado pelos movimentos negros brasileiros historicamente, mas sobretudo às correntes teóricas contemporâneas.

Ainda que o objeto aqui seja um documento de uma unidade estadual do país, a abertura para a a construção de uma perspectiva histórico-crítica que dialoga com as visões decoloniais e pós-coloniais, remonta ao problema da construção das bases simbólicas para a estruturação de uma subjetividade não racializada. Dialogando tanto com a forma como Fanon (2020) e Dubois (1986) construíram as suas visões sobre esta questão. Tanto quanto com a forma como este debate ocorre hoje no país.

Entretanto, será preciso ainda realizar pesquisas empíricas em âmbito municipal para pensar se este currículo consegue construir práticas opositivas, como pensa Hooks (2019). Estas indicações preliminares, à guisa de uma conclusão, apontam também para a necessidade de mais pesquisas no campo da Sociologia da Educação. Também para perceber se no campo deste componente curricular as práticas pedagógicas conseguem dialogar com as visões decoloniais e pós-coloniais.

Esta primeira aproximação teve como objetivo levantar questões para o aprofundamento de uma pesquisa em andamento. Porém indica uma centralidade da educação no campo das relações étnico-raciais em novas bases. Ainda que seja um documento recente, o mesmo cria uma base para que a sociedade possa inquerir os significados culturais das políticas no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: em 06 de fev. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> > Acesso em 16 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e das outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de Janeiro de 2003. Disponível em: < <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>> Acesso em 16 de Junho de 2025.

BRASIL, **Lei nº 14.945 de 31 de Julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em 16 de junho de 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2015#:~:text=Parecer%20CNE/CEB%20n%C2%BA%2014,da%20Lei%20n%C2%BA%2011.645/2008.>> Acessado em 16 de Junho de 2025.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CLIFFORD, J. A **Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora Uerj. 2002.

DÁVILA, J. **Diploma of Whiteness race and social policy in Brazil**: 1917-1945. Durham: Duke University Press. 2003.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34. 2009.

DUBOIS, W, E, B. **Writings**. New York: Library Classics United States Inc., 1986.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Edusp, 1965a. v. 1.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Edusp, 1965b. v. 2.

FLOR, G, C. **Diáspora Africana**: Por uma crítica transnacional da política cultural Negra. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2020.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: WMF, 2016a.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: WMF, 2016b.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001b.

GILROY, P. **Poscolonial Melancholia**. New York: University Press, 2004.

GOMES, L, N. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, S, A, A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, S, A, A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2006.

HALL, S. The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks? *In*: READ, A. (org.). **The Fact Of Blackness**: Franz Fanon and Visual Representation. London: Institute of Contemporary Arts, 1986.

HALL, S. **Critical dialogues in cultural studies**. London: British Library Cataloguing, 1996.

HALL, S. Race, artiliation and societies structured in dominance. *In*: UNESCO. **Sociological theories**: race and colonialism. United Kingdom: UNESCO, 1980.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2011.

HOOKS, B. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, B. **Ensinado comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Escrever além da raça**. São Paulo: Elefante, 2022.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Tradução: Waltensir Dutra. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1969.

MORAIS, D, S. **Diferenças étnico-raciais e políticas de reconhecimento**: perspectivas a partir do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Nacional de Educação. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, A; CIGALES, M, P. o Ensino de Sociologia no Brasil: Um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**. Volume 28 n°2. P. 42-58. Maio/agosto de 2019.

RODRIGUES, C, T. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, C, T. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, J, R. M. Dos. **Antes da República, sob o olhar do Império**: a produção do modo de vida e invenção de uma territorialidade diaspórica: o caso de Frutal/Uberaba (MG). 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v.2)**. Rio de Janeiro: FGV editora. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Referencial da Bahia para a educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV editora. 2020.

SILVEIRA, D.; SANTOS, J. R. M dos. Curso de Aperfeiçoamento pedagógico para Professoras/res das Redes Municipais sobre “História e Cultura Afro-Brasileira” termo de ajuste de Conduta (TAC). *In*: MEDEIROS, P, M. et al (Org). **E Agora Falamos Nós – Os 30 Anos de História do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar**. São Carlos: Edufscar. 2023.

SPIVAK, G, C. **Outside in the Teaching Machine**. New York and London: Routledge. 2009.

SPIVAK, G, C. **Crítica da Razão Pós-colonial**: Por uma história do presente fugidio. São Paulo: Editora Politéia. 2022.



TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, C. (org.). **Multiculturalismo**: examinando a política do reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TAYLOR, C. **A ética da Autenticidade**. São Paulo: Realizações Editora. 2010.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self**: A Construção da identidade moderna. SÃO Paulo: Edições Loyola. 2013.

Recebido: 25 de dezembro de 2025

Aprovado: 29 de dezembro de 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

