



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**JOACIR SANTOS SOARES**

**DESCONSTRUINDO O CURRÍCULO TRADICIONAL: uma visão pós-estruturalista sobre  
o negro**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2015**

**JOACIR SANTOS SOARES**

**DESCONSTRUINDO O CURRÍCULO TRADICIONAL: UMA VISÃO PÓS-  
ESTRUTURALISTA SOBRE O NEGRO.**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Licenciatura plena em  
História da Universidade Estadual da Paraíba,  
em cumprimento à exigência para obtenção do  
grau de Licenciado em História.**

**Orientador: Prof. Ms. Cleófas Lima Alves de  
Freitas Júnior**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S676d Soares, Joacir Santos

Desconstruindo o currículo tradicional [manuscrito] : uma visão pós-estruturalista sobre o negro / Joacir Santos Soares. - 2015.

19 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.

"Orientação: Prof. Me. Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior, Departamento de História".

1. Currículo 2. Negro 3. Pós-Estruturalismo I. Título.

21. ed. CDD 372.19

JOACIR SANTOS SOARES

**DESCONSTRUINDO O CURRÍCULO TRADICIONAL: UMA VISÃO PÓS-  
ESTRUTURALISTA SOBRE O NEGRO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Licenciatura plena em  
História da Universidade Estadual da Paraíba,  
em cumprimento à exigência para obtenção do  
grau de Licenciado em História.

Aprovada em 19/06/2015

*Cleófas Lima Alves de F. Júnior*

Prof. Ms. Cleófas Lima Alves de F. Júnior

Orientador

*Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Examinadora Interna

*Maria Lindaci Gomes de Souza*

Profª Drª Maria Lindaci Gomes de Souza

Examinadora Interna

## DESCONSTRUINDO O CURRÍCULO TRADICIONAL: uma visão pós-estruturalista sobre o negro

Joacir Santos Soraes<sup>1</sup>

### Resumo

Ao evidenciar o viés estudos pós-estruturalistas objetivamos a apresentação do negro perante a historiografia do currículo, visando uma desconstrução do que viria a ser o “negro” diante o currículo tradicional. Utilizamos principalmente as questões relacionadas à desconstrução, hermenêutica do ser e subjetividades, ao ampliar a perspectiva de currículo dirigida para o aluno, procurando evidenciar assim, a construção do “currículo tradicional” voltada ao tecnicismo contrapondo-o com a realidade em sala de aula e com a força coercitiva exercida pelo sistema capitalista e seus afluentes. Por último questionamos a forma de trabalho que está sendo utilizado para redirecionar o foco afrodescendente de seu “status” anterior para uma pseudocentralidade mediante os estudos do currículo, para isso analisaremos de forma breve as leis 10639/03 e 11645/08.

**Palavras-chave:** Pós-estruturalismo. Currículo. Negro

### 1. Introdução

Os estudos sobre o currículo se desencadearam em meados de 1920 com o pensamento voltado a massificação da educação e ao tecnicismo sendo teorizado por vários autores, tais quais: John Bobbit, Ralph Tyler, William F. Pinar entre outros. Não obstante a esta realidade, o currículo advém de um contexto de dualidade separando e classificando conforme regras pré-estabelecidas embasadas por leis que as definem.

Ao observar o viés pós-estruturalista suscitando os dizeres de Michel Foucault, estabelecemos um olhar voltado a desconstrução do discurso por nome currículo tradicional evidenciando questões voltadas ao viés negro e a sala de aula, sendo assim, algumas questões pertinentes a temática surgem. Sendo elas: O que é esse “dito” currículo? Como este currículo foi elaborado? De que forma se evidencia o negro nesse contexto historiográfico de elaboração?

As indagações supracitadas são resultado de pesquisa a autores de cunho pós-estruturalista, tais quais: Michael Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze. No entanto, nos direcionamos principalmente a Michael de Foucault no que condiz a sua análise sobre relação de poder e construção do discurso visando observar o currículo por outro viés de análise. Todavia, não nos predemos a um único autor suscitando outras análises, sobretudo, a temas

---

<sup>1</sup> Aluno de Graduação em História na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.  
Email: panda\_cdplay@hotmail.com

afins que constam neste artigo. Ao teorizar sobre a construção do currículo “dito” tradicional nos remetemos aos dizeres de Tomaz Tadeu da Silva, nas questões condizentes a Hermenêutica do ser esclarecemos os dizeres de Gadamer suscitando Heidegger entre outros.

A escolha do tema supracitado foi estabelecida pela inconstante discussão acadêmica sobre o viés negro voltado ao currículo evidenciado após estudos e problematizações dentro e fora de sala com alunos e professores do curso de História. No entanto, a perspectiva voltada ao dualismo categórico implementada pela maioria discursiva a favor do currículo evidenciando o negro como o “centro das atenções” nos levou a refletir sobre esta problemática e a elaboração a posteriore deste artigo.

Sendo assim, objetivamos estabelecer uma desconstrução do currículo tradicional ao evidenciar sua ligação com o viés negro. Para isso, faz-se necessário aprimorar nossa discussão dentro das perspectivas voltadas a relação do negro e a sala de aula, o contexto da educação voltada a historiografia do negro no Brasil e as lei no 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, que foi editada no início de 2003, e seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (Brasil, CNE/CP, 03/2004, p. 5-6), em outubro de 2004 , e a lei 11645/08 inclui a questão indígena como componente curricular obrigatório.

Sendo assim, o presente artigo encontra-se subdividido em três partes específicas, sendo elas: Pequena historiografia sobre a construção do currículo; O “negro” e a educação no Brasil: Contexto Histórico; Breve análise do contexto escolar votada às leis 10639/03 e 11645/08.

Na primeira parte nos direcionamos a formação do currículo levando-se em conta o lugar social em que este emerge. Para isso, ao evidenciar uma postura pós-estruturalista, analisamos o contexto historiográfico em que o negro se encontra no momento em que o currículo está sendo estabelecido visando um grau de comparação dentro do contexto histórico para elucidar uma perspectiva de descaso e esquecimento do viés negro durante a elaboração do currículo.

Não obstante, na segunda parte do artigo encontra-se relatos ligados a realidade do negro no Brasil no que condiz a educação voltando-se a construção historiográfica estabelecida a este contexto denotando o argumento de Gonsalves & Silva em seu texto Movimento Negro e Educação.

Na terceira parte, estabelecemos uma pequena análise ligada as leis 10639/03 e 11645/08 e sua contextualização em sala de aula ao estabelecer uma desconstrução do

discurso implementado por elas e ao introduzir várias problemáticas que surgem após a sua consolidação.

## 2. A construção do currículo e o negro

Ao nos relacionarmos com o termo currículo<sup>2</sup>, enfatizando o viés tradicional, evidenciado na contemporaneidade, observamos algumas questões importantes que nos chamam a atenção, mas, muitas vezes, as negligenciamos. Tais quais: O que é esse “dito” currículo? Como este currículo foi elaborado? De que forma se evidencia o negro nesse contexto historiográfico de elaboração? Estas e outras perguntas nos vêm à mente quando indagamos sobre essa temática de grande importância no meio acadêmico. Sendo assim, ressaltaremos o lugar social em que o currículo emerge, ao suscitar seu grau de íntimo contato com a construção do currículo.

Nesse sentido, faz-se necessário uma maior e melhor reflexão do que venha a ser esse “currículo” e as dimensões abrangentes em todo o contexto educacional, principalmente no que condiz a sua relação com negro.

No sentido etimológico, a palavra currículo, evidenciamos que deriva do latim “*Scurrere*” que expressa movimento progressivo, o andamento de uma corrida de bigas, uma estrada percorrida entre outros<sup>3</sup>. Assim, pode-se dizer que não houve alteração profunda até hoje, entretanto não se pode deixar de acentuar as singularidades e variações que surgiram no vocábulo, no uso e na apropriação do mesmo pela linguagem pedagógica.

No que se refere ao contexto historiográfico, voltado à educação, o emprego do currículo é objetivado da seguinte forma:

Possivelmente teria sido empregado já em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, Holanda (fundada, alias, na segunda metade do século XVI, com claros propósitos de “formar predicadores protestantes”). Mas segundo o *Oxford English Dictionary*, o primeiro registro que dele se constata é o de um atestado de graduação outorgado, em 1663, a um mestre da Universidade de Glasgow, Escócia, reorganizada na mesma época com idênticos propósitos (SAVIANI, 1995, p.16.).

---

<sup>2</sup> Quando nos referimos ao currículo, nos direcionamos as várias teorias do currículo como nos cita: SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Arned, 2000 e SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

<sup>3</sup> Para um melhor esclarecimento observar:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm)

Já em contraponto com esta construção do currículo, Tomaz Tadeu nos remete a outra visão:

Provavelmente o currículo apareça pela primeira vez com um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo a administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo (SILVA, 2004, p.12).

Não obstante a essa realidade, o currículo emerge com a necessidade de massificação da educação, voltada ao tecnicismo e encontra sua máxima expressão no livro de Franklin John Bobbit, *The curriculum* (1918), que tem como modelo institucional a fábrica segundo nos relata Tomaz Tadeu. Por conseguinte, em meados de 1920, o currículo toma suas primeiras formas, e é com base nesse emergir que nos direcionamos agora.

Após Bobbit, o currículo entra em evidencia e é teorizado por vários outros autores, como: Ralph Tyler, em seu livro “Princípios básicos de currículo e ensino” (1949); William F. Pinar, com seu livro “Curriculum Theorizing: The Reconceptualist” (1975), entre outros.

Assim sendo, no que condiz a realidade do negro, neste mesmo momento que emerge o currículo nos Estados Unidos com suas teorizações, o negro se encontra lutando, ainda que não tão fortemente, por seus direitos, pois o que há neste momento é uma grande onda de racismo já pregado pela segregação racial da época.

Não obstante, observamos que, com a implantação da *one-drop rule*, que significa “regra de uma gota”, ao qual, foi implantada em meados do século XX nos Estados Unidos, e tratava-se de uma lei que estabelecia que a cor da pessoa não devesse ser determinada pela sua “real” aparência, mas exclusivamente pela ascendência, ou seja, qualquer pessoa com “uma gota de sangue negro” era considerada negra.<sup>4</sup> Este fato é de extrema importância, pois observamos que pessoas de cor “branca” com ascendência “negra” eram consideradas “negras”. Não obstante a esta realidade, nos remetemos a uma investigação de quem é o negro para a sociedade Norte-Americana, pois, como já enfatizamos, negro é todo aquele com pelo menos uma gota de sangue afro. Esclarecemos assim, que o currículo emerge diante de uma dualidade da sociedade americana já voltada a privilegiar certos interesses, como diria Karl Marx<sup>5</sup>, da classe dominante e que o “negro”, a princípio, não participara de sua construção, mas era totalmente envolto por esta dita realidade de nome “currículo”.

---

<sup>4</sup> Para melhor esclarecimento ver:

<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/jefferson/mixed/onedrop.html>

<sup>5</sup> MARX, Karl. O capital-Crítica da Economia Política. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996. Vol.1.

Ressaltamos neste momento é que o currículo não é algo já dado, descrito e sistematizado e sim que ele atende determinado interesse prévio, produzindo uma dualidade daquilo em que o professor pode e não pode elaborar em suas aulas, desde os primórdios de seu estabelecimento como tal. Sendo assim, este currículo versa sobre o poder de uma minoria que busca a massificação do ensino voltando-se as relações de poder existentes entre a força da lei estabelecida pelo MEC e as estratégias e táticas mensuradas no ensino estabelecida pelo corpo docente que se utiliza das astúcias para estabelecer sua forma de trabalho.

Este determinado “currículo”, ao qual, nos referimos é uma “construção” segundo o viés foucaultiano de análise ao evidenciarmos suas relações de poder, por isso nos remetemos ao lugar social ao qual o currículo emerge para uma maior e melhor compreensão deste tema de tão grande importância no meio acadêmico.

Não obstante, realçamos a perspectiva de “discurso”<sup>6</sup>, pois o currículo não seria algum objeto já existente e concreto, mas uma assimilação e apropriação de certos interesses objetivando uma relação de poder, acima citado, onde ao realizarmos uma análise do “discurso” com o nome de “currículo”, o vemos a partir de certo momento da historiografia como real, palpável e de sobremodo importante para a manutenção da didática escolar. Mas ao contrapormos o currículo com a realidade do negro durante a construção historiográfica de sua identidade, observamos que o aspecto dualista ainda se encontra presente e que a hermenêutica do ser voltada a realidade negra é pouco estabelecida dentro do próprio currículo, pois há serias nuances estabelecidas sobre o viés negro e a própria sala de aula evidenciando assim uma falsa democracia racial ou melhor o mito da democracia racial (Fernandes, 1978: 249-269).

Ao averiguar esta pequena historiografia do currículo em relação ao negro, ao qual, relatamos, passamos a nos indagar sobre a real intencionalidade deste “currículo”. Como este currículo que ao longo de sua historicidade mantém uma perspectiva voltada ao dualismo e se encontra imbuído em questões do tipo; o que selecionar? Como selecionar? Porque este material é melhor do que aquele? Pode influenciar para a mudança de “status” anterior de marginalidade do negro, para um “status” mais igualitário, onde o negro passa a participar ativamente da construção do currículo e ser observado como ser cognoscente? É difícil, porém não impossível traçarmos um projeto pedagógico onde o negro seja realmente enquadrado na política escolar, não só no que condiz a efetivação das leis, mas na realidade de seu dia-a-dia. Para isso, necessitamos de uma olhar além do que já se estabelece nos meios

---

<sup>6</sup> Sempre que nos referimos a discurso, objetivamos os dizeres de Foucault.

acadêmicos, ao visar uma análise das subjetividades voltadas ao negro, sempre demonstrando o caráter da alteridade (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35).

Para isso, faz-se necessário a observação do “currículo tradicional” como uma construção tendo em vista às relações de poder entre este “currículo tradicional” e o negro ao buscar compreender os paradigmas existentes e desconstruindo o pensamento “tradicional” evidenciando assim outra perspectiva sobre a temática.

Contudo, para que este projeto se torne uma realidade em nossos dias, temos que objetivar uma maior alteridade do ser “negro” numa sociedade totalmente dualista, que faz questão de impor diferenças e de subdividir, quase tudo, em “status”, classes ou qualquer outro termo que queiramos utilizar para melhor expressar esta disparidade. Não obstante, há a necessidade de observarmos os PCN’s e as leis existentes sobre esta temática que são de suma importância.

### **3. O “negro” e a educação no Brasil: contexto histórico**

Nos dizeres que se seguem, faremos menção ao artigo elaborado por Gonsalves & Silva que tem por título *Movimento Negro e Educação*<sup>7</sup>, onde observamos um caráter imprescindível para os acadêmicos que se destinam a observar o tema supracitado mediante uma análise historiográfica do negro e a educação.

Ao observarmos o “negro” no contexto escolar Brasileiro, antes de tudo, temos que nos voltar a uma historiografia do mesmo, pois como nos relata Gonsalves & Silva: “Entendemos que há pontos de nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira.” (Gonsalves & Silva, 2000, p.134). Não obstante, Gonsalves & Silva nos remetem no primeiro momento do seu artigo a uma observação do “negro” brasileiro com relação aos seus lugares sociais diversos, sempre voltados aos múltiplos significados da educação nos mais variados momentos da história, levando sempre em consideração ao “[...] mito da democracia racial.” (Gonsalves & Silva, 2000). Tendo em vista os dizeres supracitados, observamos que o “negro”, com relação à historiografia proporcionada por Gonsalves & Silva, sempre foi colocado em segundo plano no que se refere ao contexto Brasileiro voltado a educação: “Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram elaboradas: exclusão e abandono. Tanto

---

<sup>7</sup> Itálico meu.

*uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história”* (Gonsalves & Silva, 2000, p.135).

Quando nos direcionamos a exclusão e abandono, com relação ao negro e a educação, estes eixos não parecem tão longe de nossa realidade, mas mediante a estes fatores observamos que ao longo desta historiografia existe algumas nuances que se fazem presentes no cotidiano dos negros no Brasil. Não obstante, compreendemos que os escravos africanos estavam impedidos de se escolarizar, mas havia algumas exceções como é vista a dos padres jesuítas:

Estes visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior.”<sup>8</sup>

Outro ponto de extrema importância com relação a esta análise da educação brasileira voltada ao negro, é a criação das escolas noturnas em 1878 pelo decreto de Leôncio de Carvalho que objetivava a instrução para livres e libertos, mas mesmo com tais medidas evidenciamos que nem todos tinham acesso a estas escolas e em algumas eram vetados a presença de escravos e dos negros libertos e livres (Peres,1995,p.101).

Para evidenciarmos de forma mais clara o contexto histórico de transição entre o século XIX e o século XX com relação ao negro, remetemo-nos aos seguintes dizeres:

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos relata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna (GONSALVES & SILVA, 2000, p.138).<sup>9</sup>

Ao observamos o que condiz a educação do negro no Brasil e currículo existente, é de extrema importância salientarmos que tudo que se vê nos dias hodierno é, em grande parte, sequelas de toda uma construção através da historiografia, ao qual, remete o negro a um grau de inferioridade que quando analisamos com base na alteridade o vemos como inexistente, pois o diferente e o inferior só existe quando deixamo-nos levar pela voz do egocentrismo, ao qual, sucumbi o homem tornando-o escravo do seu próprio interesse.

---

<sup>8</sup> Op.cit.

<sup>9</sup> Gonsalves & Silva, 2000, p.138.

Não obstante, este mesmo homem vê o outro como inferior e diferente querendo se colocar em um grau de superioridade nesta relação de poder, pois nada melhor do que inferiorizar seu oponente chegando a ponto de construir uma “falsa verdade” e dissipá-la para obter ganho com tal ato.

Na construção desta historiografia sobre o “negro” e a escolarização, ao qual nos remetemos, há varias nuances que nos colocam a teorizar certas conjecturas. Não obstante, nas linhas que se seguem evidenciaremos um caráter mais enérgico em relação ao “negro” e a sala de aula, pois observamos que mesmo em meio a tantas análises e estudos, o aluno “negro” e visto, por muitos, como inferior ou diferente, pois o que residia apenas na cor da pele (raça) passa-se a residir na geografia do lugar em que habitam e nas relações com seus pares, ou seja, o preconceito se alastrou de forma tão intensa que chega a se naturalizar em meio à população.

#### **4. Utopia escolar: inclusão ou exclusão nas leis 10639/03 e 11645/08?**

Quando nos referimos à utopia escolar nos dias hodiernos, em relação ao negro e a sala de aula, queremos expressar a decadência institucional escolar que observamos nos nossos dias. Este estigma de racismo e todas as consequências que condizem com esta construção, emanam na realidade do indivíduo “negro” e da sociedade brasileira como algo natural, ou seja, esta construção é injetada na sociedade de forma tão sucinta que sobrepuja nossa percepção. Para que possamos averiguar com mais propriedade todo este material e nos lançarmos a problematizações variadas, é necessário uma observação voltada à questão da alteridade visando uma desconstrução do ser “negro” e sua correlação com a sala de aula.

Para indagarmos de forma coerente este contexto, trabalharemos com o sentido de “desconstrução” com um viés pós-estruturalista, não obstante, mediante uma análise do currículo relacionado com o negro e com a individualidade do aluno negro, ao qual, consideramos de extrema importância, ao evidenciar que há disparidade no que condiz a relação: escola-aluno negro e a relação: professor-aluno negro, sempre destacando que utilizamos o termo “negro” devido a todo o contexto supracitado.

Mediante estas observações, passaremos a objetivar a instituição escolar em seu amplo contexto voltado ao capitalismo procurando problematizar algumas questões, entre elas: O que é a escola no contexto atual? Como esta se coloca na relação com o negro? Como podemos melhorar esta contextualização entre o negro, a educação e a sala de aula?

Tentaremos, neste momento, instigar o pensamento no que se refere ao negro se seu âmbito de convívio social mais comum, a escola.

A escolar, no século XX, tem-se elevado a um “nível maior” do que o institucional, chegando a ser tratada como política educacional, visando uma massificação do conhecimento e uma abordagem que nos leva a refletir sobre o espírito da época, ou seja, a globalização. Não obstante, os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras, das quais entre elas, o capitalismo tende a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado, modificando assim os objetivos e as prioridades da escola estabelecendo novos interesses, necessidades e valores para a política institucional. Totalmente arraigado a esta visão de escola voltada ao tecnicismo e a globalização está o indivíduo “negro” que também faz parte de todo este processo.

Com relação à realidade da escola nos dias hodiernos, como esta se relaciona com o aluno “negro”? É de extrema importância denotar que, no contexto atual, além de se tratar da cor da pele, há também outro fator que é o social. Em meio ao capitalismo pulsante temos que conciliar estes dois fatores, pois não trabalhamos apenas com o racismo, mas também com a indiferença social que é bem presente em nossa sociedade brasileira.

Analise conosco os argumentos de Gonsalves & Silva (2000, p.139) a respeito da situação do “negro” no início do século XX:

Segundo alguns autores, naquele momento as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família. Sua formação para o trabalho era feita sob a orientação dos patrões [...]

Será que esta realidade evidenciada no texto supracitado não condiz com os dias hodiernos? Quantos alunos pobres e “negros” tem que deixar de estudar para auxiliar a renda familiar? E quantos estudam sem um maior interesse devido ao contexto familiar? Quantos não preferem ser um “traficante cheio de dinheiro” do que um Mestre ou um Doutor? Todas estas perguntas são pertinentes à temática, pois como já salientamos o projeto pedagógico atual não responde a muitas destas perguntas, uma vez que o que falta é uma maior Hermenêutica do ser<sup>10</sup> por parte do corpo docente, em relação a uma verdadeira visão de alteridade, onde possa se estabelecer não só uma ligação em sala de aula, mas para além, desta.

---

<sup>10</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em Retrospectiva: Heidegger em Retrospectiva (I)*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

Este diálogo entre o professor e o aluno tem que ser mais constante, sobretudo quando este aluno é “negro” e pobre. Não estamos nos colocando num patamar de disciparidade ou dualismo, nem de racismo, o que ressaltamos neste instante é que há discaso por parte do corpo docente e da própria elaboração do currículo em relação aos alunos, no que concerne a individualidade de cada um quando estes são “negros” e de baixa renda familiar, pois o registro empírico atual constroi uma falsa realidade destes.

Ao esclarecer todo o contexto construído ao redor do indivíduo de cor negra, pois vemos que mediante ao capital cultural (Bourdieu) que emana no currículo tradicional, este constitui todo um aparato para inviabilizar as igualdades, mostrando-se assim favorável a disciparidade. Não obstante, o que acontece nos dias hodiernos é uma marginalização mais centralizada no que concerne à realidade do negro, pois em muitos olhares é objetivado como desnecessitado ou incapaz, contudo, são evidenciados esforços voltados à modificação deste “status”, mas será que essas modificações são eficazes? Mediante a observação do Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12288/10 | Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, observamos que nem tudo que está escrito condiz com a realidade, pois há várias percepções do mesmo conteúdo e várias nuances de interpretação que nos levam a duvidar da eficácia do mesmo.

Ao elucidarmos as leis condizentes a realidade afrodescendente no Brasil especulamos: Será que este grau de inclusão voltada ao negro não constitui uma disparidade no que condiz a sua realidade, movimentando-se assim, em forma contrária ao que se espera, o colocando como inferior? Continuando este argumento, observamos que as leis de inclusão voltadas ao viés “negro” tem uma construção discursiva arrojada e interessante, mas a grande problemática é: Até que ponto estas leis de inclusão são benéficas a população negra de forma geral? Mediante estas indagações tentaremos evidenciar um discurso diferenciado a respeito das formas que estão sendo elaboradas para a abordagem da temática nos dias hodiernos.

As leis, ao qual evocaremos neste momento, se referem à obrigatoriedade no ensino de história sobre as temáticas: culturas africanas e afro-brasileiras e posteriormente, culturas indígenas. Sendo assim, nosso foco neste momento será evidenciar as lacunas existentes nestas leis buscando uma melhor abordagem da temática e evidenciar a construção do discurso com nome “democracia racial” e “leis de ação afirmativa” primando pela desconstrução destes termos nos apropriando de um viés pós-estruturalista embasados nos dizeres de Foucault.

A Lei no 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, foi editada no início de 2003, e seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e

para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (Brasil, CNE/CP, 03/2004, p. 5-6), em outubro de 2004. Essa regulamentação, resultou da ação política histórica de grupos ligados a movimentos sociais.

Segundo o texto de Lorene dos Santos a valorização da diversidade e o combate às desigualdades passam a ser reconhecidos por estas leis mobilizando o que se poderia chamar de justiça social, sendo assim ela afirma:

A lei 10639/03, que tornou obrigatória o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas de educação básica brasileiras, e a lei 11645/08 que junto a esta temática, inclui também a questão indígena como curricular obrigatório, são exemplos de legislação educacional, surgida nos últimos anos e voltada a este propósito. (SANTOS, 2013)

A primeira vista, não há nada de mais nestes argumentos que se tornam apoiados entre a maioria dos estudiosos no meio acadêmico com a proposição de “justiça social “e apoio ao enfrentamento das desigualdades. Sendo assim, especifico nossa análise. Justiça social para quem? Desigualdades acerca de que?

Ao analisarmos este fragmento de texto ao viés de uma perspectiva pós-estruturalista observamos a construção de um discurso fadado ao arrependimento e ao fracasso, pois ao determinarem uma abordagem obrigatória embasada pela lei sobre uma análise histórica desses assuntos nas salas de aula descaracteriza sua importância impar no contexto histórico brasileiro. Como? Esta pergunta emerge sobre este viés de análise e nos colocaremos a aborda-la neste momento. Sendo assim, a melhor pergunta seria: Como esta visão “poetizante” e “harmônica” voltada ao “equilíbrio social” e legitimada em lei poderiam afetar os ensino e principalmente as análises historiográficas sobre a temática? Simples, acompanhe nosso raciocínio. Observe o índio e o negro foram agentes primordiais da nossa historiografia, mas ao longo vários, anos nada foi feito para elencar a importância e o valor de suas ações dentro da historiografia e do ensino de história no Brasil. Por conseguinte, após lutas e reivindicações de classes voltadas a temáticas específicas (no caso do movimento negro e do movimento indígena) estas leis emergem em um contexto aquém do esperado. Contudo são de grande valia, mas observe a questão que queremos enfatizar. O negro e o índio tem uma grande agencia na história do Brasil como também o tem o italiano, o alemão e o japonês. Não obstante a esta realidade, o termo utilizado pela autora como “justiça social” se

desqualifica, pois assumi o papel voltado apenas ao negro e ao índio omitindo a grande massa de excluídos da sociedade brasileira tornando-se assim militante em causas próprias e afins.

É de suma importância enfatizar que as leis são frutos de muito diálogo, pois “determinações legais são frutos de encontro de múltiplas intensões e vontades. Os documentos finais são frutos de muita negociação” (ABREU & MARTA).

Na questão que enfatizamos acima, observamos que o caráter da lei visa combater as desigualdades sociais e raciais, mas se restringe a obrigatoriedade do ensino apenas no viés voltado ao negro e ao índio (sendo este segundo ainda não tão visto nas universidades e nas escolas), sendo assim, ela dicotomiza o ensino, pois desqualifica outros agentes da historiografia brasileira e coloca o viés negro e índio no centro das chamadas “minorias silenciadas” ao longo dos anos, ou seja, ela é imposta como lei deixando de abarcar interesses diversos de outras minorias se tornando parâmetro e exercendo poder e silenciando outras minorias. Para isso, ela se expande mediante as relações de poder ao qual sendo tratada como lei exerce nas demais camadas.

Mediante esta análise, evidenciamos o despreparo do profissional de educação que não domina a temática e a aborda somente por um viés cultural ou apenas com ilustrações sem ter conhecimento apropriado para temática. Não obstante, percebemos que há despreparo das universidades no que condiz a inclusão desta nova lei, abordando este tema só em momentos ínfimos limitando-se a pequenos grupos de estudo e trabalhos temáticos em GT's quando se pode achar.

Não almejamos em nosso argumento evidenciar que a lei 10639/03 e a lei 11645/08 devam ser deixadas de lado, mas que ao privilegiarem uma determinada classe exercendo relações de poder sobre as demais dicotomizam e agridem a nossa democracia, sim, isto enfatizaremos, pois ao afirmá-las como decreto de lei estabelecida pela luta de movimentos ligados ao militarismo e a formação de identidades impares subdividem a sociedade cada vez mais.

Continuando esta pequena análise, analisamos também que o professor ao estabelecer contato com as culturas afrodescendentes e indígenas trabalha de forma a legitimar e positivar estas relações em detrimento às outras evidenciando padrões de comportamento e afirmando cada vez mais as identidades. Ao torna-la pública o professor também dicotomiza suas escolhas evidenciando que uma “raça” ou uma cultura é melhor do que a outra, tornando-se assim, um padrão de “justiça social” nulo, pois ao escolher um lado o outro ficará sempre desprotegido.

Há muito que se trabalhar com as temáticas voltadas a questão indígena e afrodescendente, principalmente em sala de aula, mas salientamos o total cuidado com a dicotomia e com as relações de poder e saber existentes neste ambiente sociocultural que é o ambiente escolar, pois sempre em detrimento de uma escolha advém a perspectiva do observador e da própria lei que abarca uns e deixa de lado outros. Sendo assim, ao explorarmos algumas perspectiva voltada a desconstrução dos termos “democracia racial “ e “leis de ação afirmativa” evidenciamos que a “justiça social” é moldada por um poder coercitivo voltado a legitimação da lei que abrange apenas uma minoria(militante) no contexto nacional de história, ou seja, o negro e o índio, deixando de lado vários outros agravantes na construção da história nacional que também são de extrema importância para a nossa construção como nação e como povo brasileiro.

Contudo, ao evidenciarmos o termo “leis para inclusão” observamos que esta “inclusão” está ligada diretamente ao negro através de sistemas de cotas variadas para cursos universitários e concursos públicos de forma geral. Não obstante a esta realidade, estas “leis de inclusão” marginalizam ainda mais o negro no Brasil, pois o evidenciam como inferior a qualquer outro sem condições de emergir em uma universidade ou em um mercado de trabalho por conta própria desqualificando-os como indivíduos completamente iguais aos outros e totalmente cognoscentes.

Há muito que se melhorar e o que se aprender para interagirmos de forma mais harmônica com os saberes diversos voltados a área das culturas e do viver diário em sala de aula abrangendo estas temáticas, mas precisamos sempre observar que nada é dado, e sim construído através de omissão e de silêncios que permeiam todo o ambiente histórico. No mais, as leis são boas, mas a forma de adequação e apropriação das mesmas são inconveniente perante a realidade em que vivemos, pois não podemos desmerecer uma “raça” em função de outra nem obrigarmos ao estudo de determinada temática em função de outra.

Aqui está a principal problema do currículo chamado de tradicional: Este dicotomiza os saberes elencando para se o que acha que é melhor para todos os alunos do Brasil (elaborados na forma de lei), sendo assim, volta-se ao tecnicismo e a produção de pessoas estrategicamente elencadas ao mercado de trabalho não evidenciando o bem estar do cidadão e não se preocupando com a construção histórico social deste ser que é o agente central da sociedade.

## **5. Considerações Finais**

Ao observar o currículo mediante uma análise pós-estruturalista percebemos que ao ser elaborado em meados dos anos 1920 este tende a desempenhar características dualistas voltadas ao tecnicismo e a divisão e apropriação do trabalho. Não obstante a esta realidade, o negro não é enquadrado em seu viés de observação, pois, neste momento historiográfico, passa por vários embates para se firmar na sociedade norte-americana.

Sendo assim, ao voltarmos nossas análises para um contexto nacional evidenciamos que as questões voltadas ao currículo e ao negro mediante a educação passaram e passam por uma constante mudança onde se perpetua um ar de disparidade evidenciando o viés negro e o trazendo para uma marginalidade mais central no âmbito acadêmico. Por conseguinte, ao observar a relação professor aluno negro em sala de aula e ao evidenciar a forma dualista elencada pelas lei 10639/03 e a lei 11645/08 que observam o viés negro e indígena como principais na formação educacional dos alunos do país deixando de lado tantos outros que fizeram parte desta cultura multifacetada que é a realidade da Brasil, fomentamos as discursões entorno desta temática estabelecendo problemáticas sobre a temática.

Ao elencarmos no primeiro momento de nosso artigo o lugar social de emergência do currículo evidenciamos que realmente este foi elaborado como uma forma de separação e que, a princípio, não houve uma interação com o viés negro durante as suas teorizações, sendo assim, após se fixar como o currículo tradicional nas escolas demora-se muito tempo para a observação dos negros no sistema educacional. Não obstante, no segundo momento ao abarcarmos a relação educacional voltando-se ao viés negro no Brasil percebemos que as “origens” dos problemas com relação ao negro e a seu *status* social estão direcionadas as bases da sociedade após a abolição da escravidão em 1888, sendo assim, este problema circunda nosso sociedade e é visto, por muitos, como normal.

Enfim, no terceiro momento percebemos que a institucionalização e a massificação do ensino mediante o currículo coloca-se como um divisor de águas da sociedade brasileira e que não só a cor da pele, mas o *status* social contribui para desenvolver esta dualidade em nossa sociedade. No entanto, as leis 10639/03 e 11645/08 contribuem para este dualismo, pois ao estabelecer, em forma de lei, uma obrigatoriedade de uma determinada temática em detrimento a outras coloca-se acima de outras minorias, pois deixa de fora vários outros personagens importantes da História e construção do que hoje chamamos de Brasil. Entre elas se destacam os imigrantes italianos, alemães, portugueses, espanhóis, franceses, judeus e japoneses.

Ao evidenciarmos várias conjecturas e problemáticas existentes sobre a temática estabelecida, observamos que muito há de ser feito e que estamos apenas no início de nossas pesquisas,

pois a cada leitura e a cada nova informação encontrada se desdobram numa ânsia de saber. A temática é circundada por várias dificuldades para a obtenção de material, no entanto, este trabalho é só uma fagulha do que está por vir, pois almejamos progredir para trabalhos mais elaborados destinados ao mestrado.

### **DECONSTRUCTING TRADITIONAL CURRICULUM: a post-structuralist view of the black**

#### Abstract

By showing bias poststructuralist studies aim the presentation of black before the historiography of the curriculum, aiming at a deconstruction of what was to be the "black" on the traditional curriculum. We use mainly the issues related to deconstruction, hermeneutics of self and subjectivity, by expanding the curriculum perspective directed to the student, looking for evidence thus the construction of the "traditional curriculum" focused on the technicality contrasting it with the reality in the classroom and with the coercive force exerted by the capitalist system and its tributaries. Finally we question the way of work being used to redirect the focus of his African descent "status" prior to a marginalization more "central" by the curriculum of studies to analyze it briefly laws 10639/03 and 11645/08 .

Keywords: Post-structuralism. Curriculum. Black

#### **Referências**

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Armed, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

GONSALVES & SILVA, **Movimento negro e educação**, IN: Revista Brasileira de Educação, ANPEd(org), Campinas-SP, Editora Autores Associados,2000, p.134 a 158.

PERES, E. T., (1995). *“Tempo da Luz”*: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915).Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

MATTOS, Hebe Maria, O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil, **In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel (org), Ensino de História**, 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

SANTOS, Lorene dos, Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10639/03.**In: PEREIRA, Amilcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**, Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Petrópolis, Vozes, 1987.

CERTEAU, Michel de (2000): A escrita da história. Rio de Janeiro, Forense Universitária. Pierre.(Orgs.). **História: novos objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: novos objetos. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

LE GOFF, Jacques, e NORA, Pierre (1976): História: novas abordagens, novos problemas, VEYNE, Paul ,Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. Brasília, UNB. 1982.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática (Ensaio 34). 1978. P.249-269

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. O capital-Crítica da Economia Política. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996. Vol.1.

GADAMER,Hans-Georg. Hermenêutica em Retrospectiva: Heidegger em Retrospectiva (I). Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. 1998.

———. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.2004.