

# Educação básica de 1994 a 2010: mudanças curriculares e diversidade<sup>1</sup>.

**Flávia Dayana Almeida Noronha**  
luacapu@yahoo.com.br  
Mestranda – PPGE - UFG

**Geovana Reis**  
geovanareis@hotmail.com  
Doutoranda – PPGE - UFG

## Gestão escolar, Projeto Político Pedagógico, práticas educativas e currículo da Educação Básica.

**Resumo:** O Este trabalho apresenta uma análise das políticas educacionais de currículo para a Educação Básica no transcurso dos governos Fernando Henrique Cardoso (de 1994 a 2002) e Luis Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010). Destacamos a aprovação da lei 10.639/03 que alterou a LDB 9394/96 no tocante a composição curricular da Educação Básica quanto aos conhecimentos sobre a história e cultura africana e afrobrasileira, direcionando para um novo entendimento da Diversidade Étnico-racial. Constatou-se que as políticas brasileiras têm sido insuficientes e limitadas na efetivação das diretrizes curriculares, e no entendimento de conceitos, o que efetivamente compromete e desgasta as tentativas de avanços e mudanças curriculares no seu locus, ou seja, na escola.

**Palavras-Chave:** educação básica, currículo, diversidade étnico-racial.

## Introdução

A maneira como o currículo aparece nas propostas de reforma é sempre como uma questão de grande importância uma vez que é atribuída a ele a função de reorganizar o fazer pedagógico da escola, pois

<sup>1</sup>Artigo desenvolvido para compor a avaliação da disciplina Políticas, Planejamento e Gestão da Educação no Brasil do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Sob-regência do Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.

diante das inegáveis e intensas mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, espera-se que as escolas também se modifiquem.

Marcadamente na cena política brasileira tivemos nas últimas décadas do século XX a expressão mais acabada do pensamento neoliberal na condução política da nação e na configuração de um modelo de reforma educacional com destaque especial ao período de 1994 a 2002.

A chegada de um operário à presidência da república em 2003 modificou em certa medida o cenário político e educacional Brasileiro, uma vez que se formou um governo de centro esquerda cuja promessa foi de superação do modelo neoliberal até então em andamento no país.

No debate realizado entre o Governo Federal materializado no MEC e o Conselho Nacional de Educação, estes sendo os agentes de políticas curriculares, na segunda metade da década de 1990, percebeu-se ter havido uma “disputa de competências” (BONAMINO E MARTINEZ, 2002) em torno de definição do currículo a ser desenvolvido nas escolas brasileiras.

Já a partir de 2003, as relações entre MEC – CNE vão se modificando. Os PCN’s vão saindo de cena e novas orientações curriculares são elaboradas pelo MEC agora não mais em disputa com o CNE que por sua vez revisou as DCN’s inovando em 2009 com a publicação da DCN da Educação Básica.

Nesse cenário a comunidade afrobrasileira por meio de entidades da sociedade civil organizada, se mobilizou em torno da reivindicação de um melhor tratamento das questões a cerca dos saberes afro brasileiros e africanos, fato que impactou diretamente os currículos escolares, a partir da promulgação da lei 10.639/2003 que inclui na LDB 9394/96 a obrigatoriedade de ensino da história e cultura africana no currículo da educação básica.

Portanto é a partir destas questões que buscaremos mapear as mudanças curriculares na Educação impetradas por dois governos na história recente do Brasil, a saber: Fernando Henrique Cardoso – 1994 a 2002 e Luis Inácio Lula da Silva, 2003 a 2010. Nesse esforço será dado destaque especial ao aspecto da diversidade no tocante às relações étnico-raciais e sua interface com as questões de currículo.

## A política de currículo na gestão FHC.

O governo de FHC se desenvolveu em meio às demandas postas pela agenda internacional de caráter neoliberal que apontava como ne-

cessária a reforma dos Estados Nacionais. Eleito como representante dos setores conservadores da política nacional, FHC foi responsável pela implantação e desenvolvimento do receituário neoliberal no Brasil. Ainda que os aspectos econômicos e de gestão do Estado fossem os centrais nesse receituário, a educação também era vista com certo destaque.

Assim, foram desenvolvidos vários ajustamentos na política educacional até então vigente. Uma das marcas desses “ajustamentos” foi a flexibilização da administração dos sistemas escolares, combinando centralização das decisões com descentralização de ações e ampliação de autonomia administrativa e financeira das unidades escolares. (OLIVEIRA, 2001, p. 106).

Em meio a muitos temas que tiveram centralidade nesse período (avaliação, formação de professores, descentralização/municipalização) o currículo também esteve entre eles. Nesse aspecto em particular o que se viu foi dois movimentos muito interessantes.

De um lado o Ministério da Educação compreendendo ser sua a responsabilidade de produção da política curricular, elaborou, e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's<sup>2</sup>. Segundo Bonamino e Martinez,

Para delimitar suas competências em matéria curricular, o MEC reafirma, à luz da Constituição de 1988, “(...) a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas” (art.210).

Por sua vez, para delimitar suas responsabilidades curriculares, o MEC toma como referência o artigo 9º da LDB que determina como “competência da União estabelecer com os estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (2002, p. 382).

Assim o MEC “exercia as funções de órgão executivo e órgão normativo”. Nesse contexto,

<sup>2</sup>A primeira edição pelo MEC dos PCN de Ensino Fundamental se deu em 1997, os do Ensino Médio em 1999 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998. Vale ressaltar que várias outras edições foram publicadas posteriormente.

... a equipe de governo havia tomado a iniciativa de trazer à agenda política a discussão do que denominou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), antes da Lei nº 9.131/95 e da Lei nº 9.394/96. Tratava-se de materializar um projeto de governo relativo à educação, que se refere a currículos escolares (CURY, 2002, p. 191).

De outro lado o Conselho Nacional de Educação (re)criado em 1995, chama para si a mesma competência e responsabilidade. Estabelece-se assim, o que Bonamino e Martinez chamaram de “disputa de competências”.

Nesse movimento o MEC enviou ao CNE a versão oficial dos PCN's em 10/09/1996 que foi discutida e analisada pela Câmara de Educação Básica. E em 12/03/1997 a CEB/CNE apresentou seu parecer sobre os PCN's. Conforme Cury,

Em que pesem a importância dos PCN e a legítima função do executivo federal em propô-los como decorrentes de um programa de governo, ainda que sem obrigatoriedade, a Câmara de Educação Básica, depois de amadurecida reflexão em torno de competências estabelecidas e à luz dos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais existentes, entende que a função deliberativa se volta para as diretrizes, que devem fundamentar a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assim como para qualquer proposta curricular, nos diferentes níveis possíveis: estaduais, municipais e os cabíveis às unidades escolares. (2002, p. 191,193 e 194) (grifos do autor).

Assim, os PCN's foram compreendidos como um documento de caráter não obrigatório, ou seja, consultivo. No âmbito do CNE foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio em 1998 e as para a Educação Infantil em 1999. Todas elas com força de Lei.

Um detalhe interessante nesse cenário, sinalizado por Bonamino e Martinez, é o silenciamento do MEC em relação às DCN's

Do ponto de vista das unidades escolares, o que se viu foi a chegada de grande número de exemplares dos PCN's e pouca ou nenhuma

penetração das DCN's emanadas do CNE. Assim, o que se pode afirmar é que a política de currículo desenvolvida pelo governo FHC se concentrou na divulgação e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## A política de currículo na gestão Lula

O governo Lula tem início em 2003, com uma grande expectativa de mudanças. Sua eleição sinalizou o final do ciclo de predomínio do pensamento conservador, além de indicar que a agenda neoliberal sofriria abalos. Assim, abriu-se a possibilidade de um novo ciclo histórico no país, marcado pela chegada ao poder de setores de esquerda que nunca antes haviam conduzido o Estado brasileiro.

O que pode ser observado ao longo das duas gestões Lula, foi o exercício de um governo de coalizção no qual a disputa entre continuidade e mudança foi intensa. Ao mesmo tempo em que buscou colocar em curso um novo projeto político de caráter nacional, democrático e popular, travou intensas lutas com setores conservadores, detentores de parcela importante do poder político e econômico no país.

No tocante à educação a mesma disputa entre continuidade e mudança se configurou. No entanto o governo procurou exercer um papel ativo, buscando o estabelecimento de políticas intersetoriais. Várias ações, projetos e programas foram adotados pelo governo que buscou imprimir uma marca própria.

A política educacional desenvolvida no governo Lula, pode ser localizada em torno de alguns elementos: IDEB, FUNDEB, PDE, PAR, Piso Salarial Nacional, CONAE (e todas as conferências setoriais que precederam a Conae). Além disso, foi durante o governo Lula que novos atores oriundos do movimento organizado no âmbito da educação como o CONSED, a UNDIME e os Fóruns Nacionais e/ou locais de educação ganharam destaque e se constituíram como força importante na elaboração e condução das políticas educacionais.

Em relação especificamente à questão da política de currículo na educação básica adotada pelo governo Lula, as principais ações se deram em torno da publicação e divulgação de documentos direcionados ao Ensino Fundamental e Médio especificamente<sup>3</sup>. No caso do documento voltado para o Ensino Fundamental pode-se encontrar que o mesmo foi proposto com a intenção de “deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a

concepção de currículo e o seu processo de elaboração” (BRASIL, 2007).

Para tanto, a estratégia adotada passou pela sugestão do encaminhamento da discussão a partir de cinco eixos, organizados na forma de textos sob o Título “Indagações sobre Currículo”. Esses eixos são: “Currículo e Desenvolvimento Humano” de Elvira Souza Lima, “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo” de Miguel G. Arroyo, “Currículo, Conhecimento e Cultura” de Antônio Flávio B. Moreira e Vera M<sup>a</sup> Candau; “Diversidade e Currículo” de Nilma Lino Gomes, e “Currículo e Avaliação” de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas.

Conforme exposto na introdução de cada um desses textos, destaca-se que estes foram o resultado de um processo de discussão envolvendo o CONSED, a UNDIME e vários professores, além é claro dos estudiosos de cada eixo.

Em relação ao documento direcionado ao Ensino Médio já na apresentação do mesmo encontra-se que o seu encaminhamento aos professores possui a “intensão de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” (BRASIL, 2008).

E ainda esclarece que a elaboração do mesmo foi sendo feita desde 2004, a partir de uma articulação entre MEC, representantes das Universidades, das Secretarias Estaduais de Educação e de professores.

O documento intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” foi dividido em três volumes: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. No interior de cada um dos volumes encontram-se orientações específicas para cada uma das disciplinas escolares.

Fato que chama a atenção nos dois documentos é a referência feita em ambos às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizando assim, um reconhecimento de que estes são elementos fundamentais na composição da política educacional brasileira recente.

Nesse sentido, de 2003 a 2010, o Conselho Nacional de Educação se constituiu em órgão condutor das Diretrizes Curriculares Nacionais e pode-se afirmar que a “disputa de competências” com o MEC, detectada no período anterior, parece ter sido superada. Assim, no decurso desse tempo o CNE editou um conjunto de DCN's que regulamentaram as etapas, níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro.

E neste sentido, identificam-se como uma demanda de reflexão as mudanças curriculares propostas na organização das várias diretrizes. Desta maneira, destacam-se as discussões geradas em torno da diversidade das relações étnico-raciais e seus reflexos nos currículos escolares.

<sup>3</sup>No tocante à Educação Infantil, não foi encontrado nenhum documento que discutisse, em específico, o currículo para essa etapa da Educação Básica.

## Diversidade: a questão étnico racial – como aparece na legislação

A partir de 2003 as demandas de caráter identitário e de temáticas das lutas sociais encontram atenção do governo federal, o que desencadeia lentamente políticas, programas e ações que atendem diferentes expressões da diversidade. Primeiramente, trata-se de decidir de qual diversidade se está falando, daquela que se apresenta simplesmente como soma multicultural ou de uma construção histórica, cultural, política e social. Sobre isso o documento final da CONAE (2010) afirma que:

[...] É preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (BRASIL, p. 128) (Grifos do autor).

De posse desta concepção avança-se no debate sobre as mudanças curriculares na educação básica, fazendo um recorte na questão étnico-racial, entendo-a como um expoente da mobilização social, sem desmerecer outras lutas, que se materializou na obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. A legislação tem demarcado como será a mudança de trato, concepção, valores sobre estas diferentes culturas?

Fazendo uma trajetória da reflexão sobre a diversidade no tocante às relações étnico raciais contidas ou não nos documentos oficiais dos governos FHC e Lula sobre a política educacional brasileira, identifica-se algumas posturas silenciosas, outras desafiantes e outras de denúncia.

Iniciando este debate destaca-se artigo 26 (LDB 9394/96):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Percebe-se nesta redação que há uma demarcação do currículo com base nacional comum e diversificada. O que mais adiante fica delimitado pelo parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Aqui o entendimento sobre a diversidade étnico racial aparece de forma tímida, sem muita projeção sobre o currículo como um todo, o qual é tratado de forma fragmentada e não articulada. Nesta reflexão Gomes (2008) pontua que se faz necessário:

Rever nosso paradigma curricular. Ainda estamos presos à divisão núcleo comum e parte diversificada presente na lei 5692/71. O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e estrutura das escolas. É dela que herdamos, sobretudo, a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo ainda são tratados (p. 29).

Assim há o entendimento que a concepção de currículo influencia a prática pedagógica e o olhar do professor para o conhecimento, tendendo nesta forma estrutural – comum e diversificado – a uma hierarquização de saberes. É necessária, antes de tudo, a compreensão da diversidade como uma construção histórica, social e cultural das diferenças, seguida da sua interpretação em caráter biológico e cultural em um contexto de desigualdades e lutas sociais.

Já na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a questão da diversidade étnico racial aparece no tema Pluralidade Cultural, de forma transversal. A justificativa apresentada no documento para este tratamento é:

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997b, p.45)

Neste ponto concorda-se mais uma vez com Gomes (2008) que problematiza a ideia da diversidade reduzida a um aspecto da cultura, uma vez que questiona o lugar ocupado por esta reflexão no espaço escolar, alocando ao campo cultural uma multiplicidade (número, variedade, pluralidade) não contextualizada. E pontua que a cultura não pode ser tema ou disciplina é preciso considerá-la como eixo que orienta as práticas curriculares, como destaque do projeto curricular como um todo e não na transversalidade, uma vez que “... vivemos no contexto de diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais (p.28)”.

Com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva, há uma sinalização de mudanças nas perspectivas curriculares no que se refere à discussão sobre as relações étnico raciais que se pode considerar uma tentativa de atender às exigências sociais neste aspecto e em outros que compõem o tema Diversidade. Tem-se a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que representam um avanço no tratamento desta temática, pois se considera as demandas por elas apresentadas de caráter imprescindível na agenda nacional em se tratando de uma reivindicação histórica de superação da desigualdade e reparação das injustiças cometidas contra os povos negros e indígenas.

Contudo, a obrigatoriedade não basta.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004a).

Verifica-se que o momento é de uma mudança de paradigma, daquilo que se entende enquanto respeito, diferença, valores, posturas e

representações. Até que ponto os educadores têm claro os conhecimentos que devem ser trabalhados, os valores e ideias que devem ser superados? “Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2008, p. 18). É urgente a compreensão de que o professor precisa se entender como pesquisador e ir além da concepção carregada de valores e ideias forjadas pelo mito da igualdade racial.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004a).

Ainda Gomes (2008) situa essa reflexão no campo da relação entre diversidade e ética e assim como ela pondera sobre a educação inclusiva, pode-se pautar na mesma reflexão para tratar das relações étnico-raciais. Acredita-se ser necessária, acima de tudo uma “reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências” (p. 34). Faz-se necessário o questionamento sobre conceitos e práticas arraigados em nós educadores. Não se pode silenciar perante posturas arraigadas e omissas da condição do negro e indígena em nossa sociedade.

Outra questão que se pode destacar é o limitante da referida lei quanto aos campos específicos do saber que deverão tratar desta questão. Mais uma vez se depara com uma concepção de currículo fragmentária. A Lei traz que os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas, segue tratando em caráter especial as disciplinas de História, Literatura e Arte. Cabe aqui uma reflexão sobre porque especificar? Uma vez que se têm o entendimento de que todas as disciplinas precisam e devem ponderar sobre as relações étnico-raciais e diversidade, pois que estas temáticas estão relacionadas aos modos de ser e pensar de uma coletividade e trazem consigo saberes que vão além das referidas disciplinas, por exemplo, no campo da Matemática, das práticas corporais, das ciências e assim por diante.

No interior deste debate, abre-se a necessidade de localizar a Criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – 2003 e a Criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2004. Estas duas secretarias foram resultado do tensionamento entre governo federal e movimento civil organizado, sendo que este último localizou o tratamento marginalizado que recebiam as questões relativas à Diversidade nas disputas políticas que se processavam ao longo do debate sobre currículo e políticas públicas para promoção da Igualdade Racial. Cabe ressaltar que estas secretarias se fazem atuantes no campo do debate sobre as relações étnico-raciais em nossa sociedade e representam avanços nas políticas públicas resultantes da pressão do movimento social organizado.

Continuando o debate sobre a documentação de governo, tem-se a Avaliação do MEC sobre o PNE 2001-2010, na qual, de acordo com Gomes (2011) o MEC ao avaliar o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010 pontua que a diversidade ainda não foi contemplada e que precisa de “mais consideração e melhor incrementação por parte dos sistemas de ensino e das áreas voltadas à formação de professores e financiamento” (p.223). Desta maneira, depara-se com o entendimento de uma política que precisa ser entendida como de Estado<sup>4</sup> e não de governo, uma vez que as propostas que tratam desta temática aliada ao currículo devem estar articuladas como um todo, garantida como direito universal.

O fato de ter sido reconhecida no contexto das políticas educacionais não garante, por si só, a inserção automática da diversidade nas práticas pedagógicas e na gestão do sistema de ensino. Todavia, é um importante passo na ampliação do direito à diferença e mais um instrumento de luta dos movimentos sociais (idem, p. 225).

Acrescido a esta reflexão tem-se o Parecer CP/CNE Nº 03/04 – sobre a indicação CP/CNE Nº 06/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Neste parecer apresenta-se os indicativos para a efetivação dos preceitos expressos na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB

<sup>4</sup>Quanto à concepção de Estado considera-se este como resultado do tensionamento entre sociedade civil e sociedade política.

9394/96), legislações específicas de municípios e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001), de forma que

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004a).

A partir deste relatório, tem-se o direcionamento para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Além do mais, este parecer é a referência sobre políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas, colocando que, “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (idem, p.07).

Fica claro também, a necessidade de formação para os professores e há um indicativo de atendimento da totalidade destes e não como prevê a Lei 10.639/03 que seria por áreas específicas.

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos (nosso) e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004a).

Nessa ideia cabe destaque a orientação deste parecer da necessidade de “Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (idem, p.13). Tal indicativo demarca a importância de se buscar compreender uma mudança de paradigma que se processa no interior de uma mudança curricular.

Seguindo este parecer tem-se a Resolução CP/CNE Nº 01/04 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Documento importante no que tange à orientação às escolas a partir da discussão sobre a Lei 10.639/03 para organizar sua proposta curricular. O mesmo traz indicativos de trabalho e práticas pedagógicas, assim como outros referenciais de estudo. E neste contexto não se pode esquecer que é necessária a consideração de financiamento específico para a realização de capacitação, fomento à pesquisa e ampliação de acervo.

Tem-se ainda nas proposituras legais o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – 2010, o qual agrega a participação de diferentes segmentos sociais para além do governo. Em abril de 2010 o governo federal organiza a Conferência Nacional de Educação, da qual participam representantes de estados, municípios e entidades, trazendo como tema central desta conferência – Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O documento final se refere à Diversidade, especificamente em seu EIXO VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

O mesmo demarca a intencionalidade de trazer uma perspectiva para a Diversidade, em específico étnico racial, quando pondera que, “Embora possamos reconhecer a especificidade de cada um dos conceitos envolvidos no tema do presente eixo, não há como negar, especialmente, o papel estruturante do racismo na produção das desigualdades.” (BRASIL, 2010, p.124).

Esperava-se que toda a articulação vivenciada na CONAE se desdobrasse na concepção do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011). Entretanto não foi o que de fato ocorreu, pois, a temática Diversidade não aparece com centralidade e radicalidade na proposta do PL 8035/10 que está em tramitação no congresso nacional.

De acordo com Gomes (2011) a Diversidade, no âmbito das políticas públicas precisa ocupar um lugar específico, bem como estas devem estar em consonância com uma intencionalidade de caráter afirmativo e de denúncia da desigualdade. É imprescindível que esta temática seja

reconhecida para além das modalidades de ensino, tendo um lugar central como meta somada à transversalidade das estratégias das metas do financiamento, universalização da Educação Básica, ampliação do ensino superior, formação e valorização dos profissionais de educação, gestão democrática e da configuração do Sistema Nacional de Educação. “Não há nenhuma meta geral que articule educação, diversidade, justiça social, equidade e inclusão” (p.250). E também, a questão étnico-racial não aparece compondo uma meta geral. Desta maneira, a referida autora, indica que o P.L. traz a diversidade em metas não específicas e em algumas estratégias.

## Algumas considerações

Diante do exposto percebe-se que as políticas educacionais no período em estudo demarcam posições diferentes entre duas concepções governamentais, sendo que no período FHC a marca principal foi a implementação da agenda neoliberal, de forma mais geral e especialmente na educação. Sendo assim o currículo da educação básica foi tratado como questão central na estratégia utilizada pelo governo de descentralização de alguns elementos, mas mantendo-se a centralidade das questões determinantes. Ainda que os PCN's tenham se estabelecido como não obrigatórios, foram amplamente distribuídos aos professores da educação básica e acabaram por se constituírem em referências para a organização das práticas pedagógicas de muitos docentes ao apresentarem um formato de currículo a ser desenvolvido, tal como o entendimento da diversidade no campo da pluralidade cultural, além de se tornarem fundamentais para política nacional do livro didático.

No governo Lula, percebe-se um movimento de mudança expresso, por exemplo, na forma de elaboração de algumas políticas educacionais onde houve razoável incorporação de entidades ligadas à educação, o atendimento a algumas demandas dos movimentos sociais organizados, em especial os ligados à diversidade das relações étnico raciais, a mudança de concepção em relação à forma de orientação acerca dos currículos, manifesta, nos textos Indagações sobre Currículo.

No entanto, contraditoriamente, houve continuidades, como a manutenção das políticas de avaliação nacional centralizada e de formação de professores que vêm impactando substancialmente os currículos da educação básica.

Diante desta complexa realidade do contexto curricular da educação básica brasileira levanta-se a necessidade uma nova compreen-

são sobre currículo e diversidade no campo da aprendizagem escolar como: a consideração da diversidade como construção histórica, cultural e social; a superação do limite de transversalidade do tema da diversidade no currículo de forma que o mesmo seja incorporado aos diferentes campos do conhecimento, o entendimento da cultura como eixo que orienta as experiências e práticas curriculares; a efetivação das diretrizes curriculares nacionais, o reconhecimento das reivindicações de diferentes grupos sociais como direito, o entendimento da educação como direito social e em específico da diversidade como um campo político; a articulação de políticas universais e políticas de ação afirmativa, o incentivo à produção de referenciais como: livros didáticos, artigos, literatura, bem como a implementação de políticas de formação de professores.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)**, Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)**, Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**- PCNEM, Brasília: MEC/Semtec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**, resolução CEB nº 02, Brasília: CNE/CEB, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas. DOU 23/12/ 1996.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre Currículo**, Brasília: MEC/SEB. 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica**, resolução CEB nº 04, Brasília: CNE/CEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, resolução CEB nº 03, Brasília – CNE/CEB, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, parecer CP Nº03, Brasília; CNE/CP, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, resolução CP Nº 01, Brasília: CNE/CP, 2004b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03** que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília – CNE/CP, 2004c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – 2001-2010**. Lei 10.172, jan/2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). 2001. (Acesso em Junho 2012).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em junho 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. Brasília. Câmara dos Deputados 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. IN: BRASIL. **Indagações sobre currículo**, Brasília: MEC/SEB. 2008.

\_\_\_\_\_. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F. (org). **Plano Nacional de Educação (2011 -2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011, 2ª. Edição, p. 137-153.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 105 – 121.