

**POLÍTICAS CURRICULARES DESCENTRALIZADAS:**  
possibilidades do poder municipal na construção do currículo

Maria Auridéia Moraes Ximendes<sup>1</sup>  
Radson Ferreira do Vale<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma abordagem e reflexão sobre as políticas descentralizadas no âmbito da educação brasileira a partir da compreensão sobre a organização e funcionamento dos governos centrais e locais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a análise e discussão das temáticas sobre a política educativa vigente no país. O artigo coloca em questão as constantes mudanças ao longo dos anos como necessidade de inovação, dinamicidade e flexibilização na construção do currículo. Além disso, ressaltam os sujeitos da escola – diretor, professor, aluno, pais, comunidade – como referentes na construção de uma política curricular. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a participação do poder municipal na construção do currículo viabiliza um ensino de qualidade social e aprendizagem significativa, pois permite visualizar mais de perto os problemas educacionais.

**Palavras-chave:** Política educativa. Descentralização do ensino. Governo local. Autonomia. Contexto escolar.

<sup>1</sup>Graduada em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP; Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP. E-mail: aurideiamoraes@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduado em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP; Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP. E-mail: radsonvale@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é organizada para atender às exigências do modelo social vigente e aos interesses da população, no que se refere aos aspectos profissionais, econômicos, políticos e culturais. Desta forma, estrutura-se adotando características de uma sociedade determinada em seu tempo e espaço.

Atualmente, o sistema de ensino é regido por leis educacionais que foram se consolidando ao longo dos anos. Várias foram as mudanças e reformas no setor educativo, mas cita-se, por exemplo, a municipalização como uma conquista que visava à democratização do ensino. Paralelamente, a descentralização é colocada em pauta, provocando muitas polêmicas e visões antagônicas sobre os seus objetivos.

Por um lado, a municipalização, que prever a integração entre Município, Estado e União, foi uma proposta que visava à democratização do ensino e à oferta de uma educação de qualidade. Por outro, há os interesses políticos que buscam uma forma de atender às suas vontades.

Desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1961, Lei nº. 4.024, os sistemas de ensino locais passaram a ter responsabilidades e compromissos com a educação, pois esta lei assegurava aos governos municipais a participação e autonomia na elaboração de documentos educacionais.

A descentralização das políticas curriculares é uma temática muito discutida por estudiosos da educação brasileira. Pois a educação é uma ação política e para que seja de qualidade é necessário compreender os mecanismos que são determinantes.

O currículo, de um modo geral, é entendido como um conjunto de saberes e experiências, necessárias para a formação do aluno, e a escola deve cumprir com essa função. É nessa medida que se compreende a necessidade da construção coletiva das propostas curriculares municipais, numa integração social, escolar e humanitária.

Nessa perspectiva, este artigo se propõe a refletir sobre as abordagens das políticas curriculares descentralizadas, uma vez que a municipalização da educação é contemplada na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) e reafirmada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96. Além disso, usa como referência teorias de autores como GADOTTI (1996), LÜCK (2009), PACHECO (2005), entre outros que estudam e analisam o sistema educacional brasileiro, como LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2012).

Desse modo, considerando que a escola necessita desenvolver competências para o aluno tornar-se um sujeito participativo, crítico e autônomo, de que forma o poder municipal pode contribuir na construção de uma educação com qualidade social? Ou ainda, como se deve reconhecer os conteúdos, objetivos e finalidades para a construção da proposta curricular do município?

Com base na legislação educacional vigente na educação brasileira, LDB (Lei nº. 9.394/96), há, portanto, todo um arcabouço legal e institucional que assegura as condições e parâmetros necessários para um ensino de qualidade que valoriza o aluno com suas particularidades e diversidades. Mas, como promover, de fato, um ensino democrático?

Compreende-se que as reformas educacionais afetam a dinâmica da sala de aula, por isso há a necessidade de políticas educacionais serem repensadas com acuidade, no sentido de considerar o ensino em contextos com sua diversidade cultural e sujeitos com necessidades particulares.

## **2 A ESTRUTURA DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO**

O sistema brasileiro de educação é constituído por um conjunto de esferas – federais, estaduais e municipais – que se organizaram ao longo dos anos a partir das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. Por exemplo, a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, em 1930, representou a necessidade de uma reformulação na educação, com novos interesses e exigências.

LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI (2012) afirmam que se pode compreender a centralização e descentralização da organização do ensino brasileiro a partir do período da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). Os autores exemplificam que os anos de 1930 e 1945 são identificados como um período centralizador, em que não existe a distribuição ou redistribuição de poder na sociedade.

Para se entender a organização do atual sistema de educação brasileiro, faz-se necessária uma abordagem que situe historicamente as principais mudanças ou reformas educacionais. A temática será retratada a partir da municipalização do ensino apresentada no Congresso Nacional de Municipalidades, em 1957:

A proposta de Anísio Teixeira, a municipalização, previa um plano de colaboração entre Município, Estado e União, para o ensino primário, encarregando o Município pela escolaridade inicial. O plano tinha por objetivo responsabilizar os três níveis de governo em relação a esse nível de ensino. Tal proposta idealizada pelo autor ofereceria vantagens de ordem social, pedagógica e administrativa, e visava à oferta

FAP Academic Research, Chapadinha – MA, v.1, n.1, p. 71-88, 2015.

de um ensino de melhor qualidade, inclusive com a constituição de conselhos de acompanhamento. (Soares, 2013, p. 15)

Anísio Teixeira foi um grande defensor da municipalização, pois ele acreditava que por meio dela se conquistaria conseqüentemente a descentralização, que, em sua concepção, era uma maneira de tornar o ensino democrático. Entretanto, segundo Soares (2013), a proposta de Anísio Teixeira foi resignada, mas, há de se considerar, que é a partir desse momento que a municipalização<sup>1</sup> do ensino começa a ser questão de debate.

Na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, exigência da Constituição Federal de 1946, que contou com a participação da sociedade civil, o princípio da descentralização estava presente ao oferecer aos estados a organização de seu sistema de ensino. Contudo, com a instalação do regime militar em 1964, a centralização continuou sendo uma característica da União quanto a decisões sobre as políticas educacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012)

Com o esgotamento da ditadura militar no início da década de 1980, houve a retomada da participação e organização democrática da sociedade civil. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 157): “[...] aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional [...]”.

Por isso, com a vitória do principal partido de oposição aos militares nas eleições de 1982, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), seguiram-se as seguintes medidas a serem adotadas no campo educacional: descentralização da administração, o que incluía a gestão democrática da escola com a participação da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais), eleição direta de diretores, além da suspensão de taxas escolares, o surgimento das escolas de tempo integral e a organização sindical de professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Nos 1990, a modernização educativa e qualidade de ensino “[...] assumiram conotação distinta ao se vincularem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 159). Nesse sentido, algumas

---

<sup>1</sup> “processo pelo qual os habitantes, cidadãos, de um determinado município participam na elaboração, na decisão, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas, conjuntamente com os poderes públicos, tanto executivo quanto legislativo”. (MARTINS; SANTOS, 2001 apud SOARES, 2013, p. 16)

demandas ficaram em segundo plano, como, por exemplo, a ampliação quantitativa do ensino, pois estava em voga a temática da eficiência e o critério da competência.

Dessa forma, no governo Collor, em 1990, foram estabelecidas algumas prioridades para a educação, especialmente no que se refere à universalização do ensino fundamental. Depois, o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 estabeleceu outras metas pontuais, como a descentralização das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, avaliação nacional das escolas, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Porém, conforme afirmam LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI (2012), as ações realizadas em seu governo eram resultados das propostas elaborados em sua campanha eleitoral, isto é, não houve a participação da sociedade, assumindo um caráter centralizador.

Foi nesse contexto que ocorreu a elaboração de alguns documentos educacionais como a LDB (Lei nº. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995. O centralismo apresentou-se nitidamente, sobretudo, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1995, pois não houve a discussão dos problemas e necessidades educacionais com a sociedade sobre o currículo básico nacional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

LOPES (2013) analisa que as políticas curriculares são interpretadas como produções do poder central quando se considera a escola meramente como espaço de implantação das propostas oficiais. O currículo oficial assume, dessa forma, um caráter prescritivo, ocasionando dilemas na vida dos educadores.

[...] o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (Lopes, 2013, p. 110).

Com isso, pode-se afirmar que a municipalização torna-se uma possibilidade para a descentralização das políticas curriculares, e a Constituição Federal de 1988 começa a se direcionar nesse sentido. Foi a partir dela que “[...] o município se legitimou como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental lhe foi repassada prioritariamente.” (Libâneo, Oliveira; Toshi, 2012, p. 162)

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art. 9º, inciso IV, aponta como incumbência da União: “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os *Municípios*, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os *currículos* e seus conteúdos mínimos [...]” (Brandão, 2010, p. 40, grifo

nosso). Nota-se que o poder local começa a ser inserido nas decisões políticas, assegurando aos governos municipais a participação na elaboração dos currículos que norteiam a educação para a formação básica comum.

Nessa medida, as políticas educacionais e organizativas devem contemplar todo o conjunto de transformações que caracterizam o mundo contemporâneo. Pois a educação é uma ação das políticas públicas, realizada por meio de decisões oriundas de sistemas burocráticos, que se legitimam a partir do poder central, mas que devem refletir as perspectivas curriculares da sociedade em geral.

Demerval Saviani (1987 apud Libâneo; Oliveira; Toshi, 2008, p. 230) assinala: “três condições básicas para a construção do sistema educacional: o conhecimento dos problemas educacionais de determinada situação histórico-geográfica, o conhecimento das estruturas da realidade e uma teoria da educação”.

Percebe-se, pois, que o conhecimento dos problemas e das estruturas de uma realidade deve fazer parte da composição de um sistema de educação. Atualmente, as reformas educativas, por exemplo, visam atender às exigências do sistema capitalista mundial, “o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal [...]” (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2008, p. 35). Em outras palavras, essas reformas expressam uma nova tendência de organização produtiva no âmbito das instituições capitalistas, uma nova qualidade educativa.

Paralelamente às mudanças de organização e exigências do mercado financeiro, analistas críticos do neoliberalismo acreditam que esse modelo de economia afeta a educação de diversas formas, pois seu desenvolvimento economicista e tecnocrático desconsidera as implicações sociais e humanas, gerando muitos problemas sociais, como desemprego, fome e miséria; aumenta o número de pessoas marginalizadas e as desigualdades tanto entre os países como entre grupos sociais. Por isso, a reforma dos sistemas educativos torna-se imperiosa, tendo em vista que o conhecimento e a informação, nesse modelo de economia, constituem forças produtivas diretas, que contribuem sobremaneira com o desenvolvimento técnico e científico.

A terceira condição mencionada por Demerval Saviani para a constituição de um sistema educacional é o conhecimento de uma teoria da educação. Nesse aspecto, PARO (2010) considera que um dos maiores problemas no que se refere à luta por uma educação pública de qualidade é a falta de um conceito mais rigoroso, mais geral e universal de educação que guie e fundamente as ações educativas. Para o autor, a educação, em seu sentido

mais amplo, está relacionada à mudança do comportamento humano e deve ser avaliada, também, como um exercício de poder.

Portanto, considerando o modelo econômico neoliberal vigente, a qualidade de educação exigida para o sistema educacional tem outra configuração e outros objetivos. É a partir do atendimento dessas necessidades que os sistemas e as políticas educacionais brasileiras colocam a descentralização, a autonomia das escolas e a responsabilidade dos professores como estratégias para viabilizar essa nova tendência educativa. Pois, Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 162) afirmam que “a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado.”

Assim, a estrutura educativa brasileira segue um modelo de desenvolvimento econômico orientado pelo neoliberalismo, em que as implicações humanas e sociais muitas vezes não são priorizadas, gerando um quadro de ambivalências, pois de um lado encontra-se o governo, por meio das políticas públicas, tem a intenção de ampliar a participação das escolas e dos professores nas tomadas de decisões nos processos de educação, de outro lado, percebe-se a dificuldade desses sistemas locais pela falta de recursos financeiros que são controlados pelo poder central.

### **3 UMA NOÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR**

Nas últimas décadas, no âmbito da educação brasileira, muitos educadores demonstraram preocupação com os resultados da política educativa do país. Passaram, então, a estudar as relações das políticas curriculares com os resultados obtidos de caráter insatisfatório (OLIVEIRA; DESTRO, 2013). Dessa forma, a política curricular deve ser entendida como resultado de um conjunto de fatores ideológicos que perpassam a vida humana por meio de decisões e ações de um sistema político.

Em termos gerais, a política faz parte da vida humana e é uma necessidade particular do indivíduo e da sociedade, e a política curricular é a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo (PACHECO, 2005). O autor explica que a política educativa corresponde ao conjunto de decisões advindas do sistema político, que envolve finalidades e estratégias definidas por ideologias e por necessidades próprias de um grupo social. Assim, compreende-se que a preocupação de se estudar a política educativa brasileira parte do anseio de se compreender os fatores que provocam os insucessos de aprendizagens no campo educacional.

“Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas.” (GIMENO, 1988 apud Pacheco, 2005, p. 104). É nessa perspectiva que a política curricular é vista como uma ação simbólica, pois é uma representação de uma ideologia dominante. No entanto, deve-se considerar os valores culturais e locais das sociedades situadas geograficamente e culturalmente. Assim, contrariamente ao que defende PACHECO (2005), a formulação do currículo advém de ações da organização do poder central, numa ótica da política curricular para uma ação simbólica.

PACHECO (2005) analisa que, nesse caso, a política é processo e produto concomitantemente, pois ela elabora, projeta e institui documentos que determinam o currículo dos sistemas de educação, sem ponderar as necessidades dos alunos, professores ou comunidade local.

Nesse ponto, a Administração Central, representada pelo poder macropolítico, institui documentos com ideias fragmentadas para os contextos escolares. Em outras palavras, as decisões políticas curriculares são descontextualizadas, e a escola torna-se um ambiente onde o ensino e a aprendizagem são verdadeiros obstáculos na vida de muitos cidadãos, determinando resultados que não correspondem às expectativas da população em geral.

Na política curricular descentralizada, em consequência do sentido antagônico pelos interesses que condicionam duas realidades distintas – por um lado, a escola e a sociedade com anseios específicos e, por outro, o poder central atendendo desejos hegemônicos –, emerge a compreensão sobre a diferença entre descentralização e desconcentração, que se confundem de fato na sua concepção e funcionamento.

[...] a descentralização pode ser entendida sobre dois aspectos: o primeiro é o que diz respeito à execução das políticas públicas, a desconcentração, em que o órgão central distribui funções a órgãos regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão. E a outra é a descentralização propriamente dita, que ao contrário não se trata apenas de delegação de tarefas, mas sim, que órgãos regionais e locais têm um grau significativo de autonomia, de poder de decisão “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas” (RIVAS, 1991, apud Soares, 2014, p. 19, grifo do autor).

Na primeira perspectiva, os sistemas de ensino regionais ou locais são delegados pelo governo central. Nesse contexto, o papel da Administração Central é distribuir funções e responsabilidades aos órgãos regionais. Na segunda perspectiva, não se trata apenas de direcionar atribuições, mas de consentir autonomia aos órgãos locais para definir políticas



educacionais que de fato tenham representatividade na vida dos alunos, dos professores, enfim, que seja uma forma de permitir o sucesso escolar com políticas contextualizadas.

Carvalho (2013, p. 99) pontua: “Uma escola cujo acesso, gestão e compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social exige de todos ao envolvidos um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões.” No entanto, o autor acrescenta que o conhecimento teórico é apenas uma dimensão, pois é necessário também um esforço prático que expresse a igualdade de direitos, os valores sociais e os princípios democráticos.

No que se refere ao currículo, no cenário educativo, ele engloba conteúdos selecionados e organizados do conhecimento, como também as habilidades e a orientação de métodos de aprendizagem, por isso, tanto o Estado, que produz e determina as leis que regem o sistema educacional, quanto a escola, que as recebe e reproduz as ideologias dominantes, devem partir do princípio que os contextos curriculares não podem ser separados dos contextos escolares.

Em suma, o governo central, a escola, os professores, os alunos são componentes da política curricular e devem ser envolvidos, de forma conjunta, no processo de construção do currículo, pois este é necessário para a vida humana, cultural, social e econômica.

#### **4 O CURRÍCULO CENTRALIZADO E O DESCENTRALIZADO**

Atualmente no contexto educacional, o currículo é entendido como um plano de ação pedagógica que compreende não apenas um programa de disciplina, mas também um conjunto de interesses pretendidos para um sistema educacional, como define Pacheco (2005). No entanto, “O termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1963, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou universidade [...]” (KEMMIS, 1988 apud Pacheco, 2005, p. 29).

Além disso, “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere* (significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir)” (PACHECO, 2005, p. 35, grifo do autor). Para o autor, essa definição traduz-se em duas ideias: primeiro, uma sequência ordenada; segundo, uma noção de totalidade de estudos.

A definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução (JACKSON, 1992 apud Pacheco, 2005, p. 29).

FAP Academic Research, Chapadinha – MA, v.1, n.1, p. 71-88, 2015.

PACHECO (2005) observa, ainda, que a realidade escolar sempre esteve ligada à realidade curricular e que corrobora com a ideia de que o currículo pode representar uma solução quando há um problema nas instâncias educacionais.

Com efeito, a política curricular define a qualidade do ensino, e o currículo apresenta-se como parte integrante desse processo. Nesse aspecto, LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI (2008) acentuam que muitos educadores caracterizam a qualidade da educação e do ensino com a qualidade social, a qualidade cidadã. E que qualidade social da educação não se resume na diminuição da evasão e da repetência escolar, mas às condições de cidadania, ou seja, de ser partícipe da vida social e política do país.

Num entendimento mais amplo, não há como definir um único referente para o currículo, ou seja, o principal referente é o processo político que envolve as relações sociais e interpessoais. Assim, muitos autores discutem sobre o principal referente do currículo. Pacheco (2005, p. 103, grifo do autor) dispõe algumas concepções de analistas dessa temática.

Contrariamente ao que Tyler formulara, Macdonald proclama “o referente principal não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político. Assim, pretendo dizer que o processo é a rede de estrutura, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade”.

Diante disso, nota-se que o currículo é um componente intrínseco da educação. Mas, para seu desenvolvimento político, a escola precisa participar de sua organização, pois tem, em suas práticas e vivências, a base necessária para formulá-lo. Diante dessa necessidade é que se ressalta a descentralização do ensino, tida como um meio de integrar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – como os alunos, pais, professores, diretores, comunidades – na construção de um currículo que atenda, de fato, às necessidades dessa população.

Segundo GADOTTI (2012), a descentralização do ensino tem a municipalização como forma de sua concretização e é uma ideia que foi incluída nas práticas educacionais americanas, que, por sua vez, foram disseminadas no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 pela Associação Brasileira de Educação. A descentralização, retomada na década de 40, com o fim do Estado Novo, e na de 70, com o golpe militar de 1964, foi sempre apresentada como portadora de vantagens, às vezes, de forma inexata. Em princípio, seria uma ação política, menos burocratizadora, de socialização, com maior flexibilidade nas mudanças curriculares e permitiria uma gestão mais democrática das escolas.

Nesse sentido, percebe-se que a descentralização permite a maior aproximação da população com o poder público municipal, e pode condicionar resultados positivos por meio da participação popular, ou seja, pela gestão democrática.

Para se analisar adequadamente o currículo descentralizado, faz-se necessário, antes, compreender o sentido de currículo centralizado. Dessa forma, o currículo centralizado é entendido como um conjunto de decisões políticas educacionais adotadas para todo o país, por exemplo: os recursos materiais e financeiros, condições de trabalho, definições curriculares, mecanismos de controle e de execução adotados pelo poder central e acatado pelo poder micropolítico, a escola. (PACHECO, 2005)

Por outro lado, a descentralização permite maior participação dos governos municipais, da escola e dos alunos nas decisões educativas. Lück (2009, p. 41) assinala várias ideias sobre o movimento de descentralização:

[...] Esse movimento está relacionado a vários entendimentos: a) de que as escolas apresentam características diferentes [...]; b) de que a escola é uma organização social e que o processo educacional que promove é altamente dinâmico, não podendo ser adequadamente previsto, atendido e acompanhado em âmbito externo e central. [...] d) a aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante a maior adequação das decisões e efetivamente das ações correspondentes, como também é condição para a formação de sujeitos de seu destino e a maturidade social.

Nesse modelo de organização das políticas curriculares, o governo central passa a ser mais orientador do que instituidor de parâmetros. Afinal, o papel da macropolítica não é apenas elaborar leis ou normas, não é determinar o ensino que deve ser aplicado nas escolas, mas definir políticas e metas educacionais para a população brasileira com permissão de participação dos atores desse processo.

Pacheco (2005, p. 104) considera: “[...] Sendo uma lógica do poder educativo, o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza.” Ou seja, o autor sustenta a ideia de que o currículo deve ser uma construção que envolva os contextos locais, numa integração entre a realidade escolar e a realidade social.

Na educação brasileira, a LDB ratifica essa ideia no artigo 26 ao garantir que os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio tenham uma parte diversificada, para atender às características regionais e locais da sociedade em que os sistemas escolares estão inseridos.

Art. 26 – 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 (Brandão, 2010, p. 77).

FAP Academic Research, Chapadinha – MA, v.1, n.1, p. 71-88, 2015.

Portanto, a autonomia das escolas para gerirem suas decisões educativas em busca de melhores resultados nos diferentes momentos e contextos são pontos cruciais no âmbito da educação. Dessa forma, as escolas têm a maior liberdade para atender aos quesitos a que se propõe o papel da escola, principalmente no que se refere aos conteúdos curriculares que, segundo a LDB, devem permitir a difusão de valores indispensáveis de interesses sociais, culturais e de ordem democrática, observando as condições favoráveis dos alunos em cada instituição de ensino.

## **5 POLÍTICA CURRICULAR DESCENTRALIZADA: o poder municipal na organização do currículo**

Sabe-se que a descentralização é um processo dinâmico que visa estabelecer mudanças de relações entre os sistemas centrais e as escolas, em que há a redistribuição de poder. Parente e Lück (1999 apud LÜCK, 2009) consideram que a descentralização dá possibilidades para a escola construir sua identidade institucional, uma vez que essa identidade se constitui pela formação da capacidade organizacional para elaborar seu projeto de educação, como forma de descentralização pedagógica.

De fato, a descentralização implica maior responsabilidade do poder municipal na organização e funcionamento do sistema de ensino local. Contudo, para se discutir educação e ensino, é necessário mencionar os sistemas sociais, políticos e econômicos. Por isso, há de se compreender que prover uma política descentralizada não é o mesmo que deixar de apoiar os sistemas de ensino municipais, não é transferir totalmente as responsabilidades da educação, mas, como definido pela autora, é promover o desenvolvimento por meio do poder de decisão dado aos governos locais e à escola.

Dessa forma, uma política descentralizada permite o desenvolvimento de capacidades especiais como, por exemplo, a autonomia, que para Pietro (2002 apud DELLA TORRE, 2013) significa ter o poder de editar leis sem subordinação a outras normas que não à Constituição Federal, ou seja, segundo o autor, só há autonomia quando ocorre a descentralização política e transferência de poderes.

A participação do poder central na organização da política educativa deve ser em uma perspectiva de orientação, pois, embora a escola necessite de autonomia, há de se pensar também na unidade do ensino. Nesse sentido, ele deve intervir para diminuir as disparidades, decorrentes das diversidades regionais, sociais, culturais e econômicas.

De acordo com GADOTTI (2012), as escolas não podem ser homogêneas na sua trajetória em busca da qualidade do ensino e aprendizagem de seus alunos, mas devem conceber as diversidades e tomar decisões que devem servir para uma infinidade de realidades, situações e contextos diferentes.

Gadotti, (2012, p.151, grifo do autor) pondera sobre a descentralização e a responsabilidade dos municípios frente ao ensino fundamental.

As **políticas de municipalização** sempre encontraram muita resistência por parte dos educadores que vêem nelas um caminho da privatização ou simplesmente uma forma de desobrigar o Estado e a União de suas responsabilidades frente ao ensino fundamental. Dizer “não”, contudo, à municipalização, não é suficiente. Neste caso, os educadores não podem ficar a reboque das iniciativas oficiais. Nesse debate há mais coisas em jogo do que a privatização e na falta de vontade política. Há municípios que investem em educação e outros não. Há Estados que investem mais e outros menos. E há uma crônica falta de definição do que cabe a cada esfera de governo diante do desafio educacional brasileiro.

Na década de 1990, o debate da municipalização e da descentralização seguiu uma nova linha de pensamento. Constatou-se que não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos municípios, pois municipalizar ou descentralizar o ensino implica em uma revisão do próprio sistema. Em consequência, como analisa o autor, teme-se que uma política de descentralização fragmente o sistema e se caia no localismo<sup>2</sup>. E a forma de se evitar esse problema, para o autor, é a democratização da gestão em todos os níveis e a criação de canais de participação, tais como os Conselhos de Escola, os Conselhos Municipais. (GADOTTI, 2012). A esse respeito, LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI (2012) afirmam que descentralização faz-se com espírito de colaboração e companheirismo.

SOARES (2013) complementa que é no município que as coisas efetivamente acontecem, mas, além de autonomia, maior investimento, maior qualidade de ensino, o município necessita também de melhores condições de vida para toda a população.

O currículo deve conter uma parte comum a todos os alunos, para garantir a equidade do ensino. Assim, a autonomia pedagógica dos municípios deve contemplar anseios de socializar o currículo comum a todos e enriquecer esse currículo básico com interesses locais, da região ou comunidade em que estão inseridos.

No artigo 12, a LDB (Lei nº. 9.394/96) assevera que os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, bem como a gestão de seus recursos materiais e financeiros (BRANDÃO, 2010). Desse modo,

---

<sup>2</sup> Localismo é uma expressão que significa o fortalecimento do aspecto individual e privado em detrimento da dimensão social e pública (GADOTTI, 2012).

observa-se não apenas a delegação da autonomia pedagógica na elaboração de seus documentos, como também a responsabilidade financeira, o que implica afirmar um compromisso com a educação dessa instituição de ensino.

Ressalta-se que, com a descentralização ou municipalização, além das responsabilidades transferidas para os poderes municipais, a organização e o funcionamento das escolas também devem adquirir novo caráter, a começar pela capacitação dos profissionais da educação como os gestores, supervisores e diretores. Pois, Machado (2013) reafirma que a ação desses profissionais deve adquirir uma nova perspectiva diante do processo de municipalização.

Por exemplo, a autora assegura que um dos papéis dos gestores, com esse novo modelo de gerir a educação, é a autoavaliação, pois é imprescindível no âmbito do sistema educativo estabelecer um permanente e contínuo processo avaliativo. Assim, “[...] é preciso haver mão no pulso para monitoramento do que acontece no nível da escola, porque praticar autonomia sem avaliar o que está acontecendo, na verdade, não configura autonomia, mas abandono” (Machado, 2013, p. 8).

MACHADO (2013) acentua que, além do monitoramento, da autoavaliação, os gestores também devem fazer chegar às escolas os recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros necessários ao bom desempenho de trabalho pedagógico, além de valorizar a profissionalização docente, possibilitando formação de carreira, com avaliação de desempenho. A formação docente, em todo caso, deve propiciar aos professores condições de desempenho efetivo de suas funções.

Nessa proporção, observa-se que os gestores de sistemas de ensino dos municípios devem desenvolver novas competências, para que possam adquirir um novo perfil de gestor, objetivando um resultado satisfatório da política educativa.

Nessa mesma medida, tanto os diretores de escola como os supervisores também devem ser capacitados para que possam ter maior liberdade e competências que promovam uma educação legítima, de qualidade. Nesse sentido, MACHADO (2013) assegura que um papel muito importante do diretor é o empenho na capacitação dos docentes.

[...] estar permanentemente empenhado na capacitação dos seus docentes, para melhorar seu desempenho e seu trabalho em equipe. Buscar formas de que seus professores recebam treinamento em serviço. Identificar aqueles que precisam de algum tipo de reciclagem suplementar, mas permanentemente buscar aperfeiçoamento para todo seu corpo docente. Como, por exemplo, para o uso de novas tecnologias e de novos métodos pedagógicos ou para a aplicação dos temas transversais relacionados às habilidades para a vida (Machado, 2013, p. 11).

Conseqüentemente, com a descentralização do ensino, o diretor deve assumir uma postura de colaborador de todo o processo de ensino. Ele deve fazer-se presente nas questões escolares e extraescolares, ou seja, tanto nas atividades curriculares quanto nas atividades socioculturais. O diretor deve, ainda, ser um veículo de comunicação, para que professores, alunos e toda a comunidade, na qual a escola está inserida, possam fazer parte das decisões que o contexto escolar exige. “Por último, e mais importante, o diretor de escola é responsável por gerenciar a entrega do currículo básico nacional, e de definir e entregar o currículo de interesse específico da comunidade local” (Machado, 2013, p. 13).

Dessa forma, no currículo descentralizado, a esfera municipal tem maior poder nas decisões educativas, juntamente com a escola e a comunidade. Assim, os projetos educativos têm maior chance de se concretizarem, uma vez que a participação dos gestores, diretores, supervisores, professores, alunos, pais e comunidade em geral é indispensável para que a escola seja, de fato, um ambiente que proporcione ao aluno condições para o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, culturais, políticos e sociais.

## **6 CONCLUSÃO**

O acesso à educação pública é um direito consolidado no País. Mas, embora a educação escolar esteja assegurada pelos documentos legais como, por exemplo, a LDB (Lei nº. 9.394/96) e de forma geral pelo que está expresso na Constituição Federal de 1988, há ainda a necessidade de se construir uma educação de qualidade social.

Nesses termos, o poder municipal, com o advento da descentralização das políticas curriculares, é dotado de atribuições que o permitem agir diretamente no seu sistema de ensino, ou seja, tem a autonomia e liberdade para organizar sua estrutura educativa – de forma integrada e de acordo com as condições dos estabelecimento escolares–, como assegura a LDB.

Percebeu-se, pelo exposto nos documentos legais sobre a educação, que o município, juntamente com as instituições escolares, é dotado de incumbências, por isso a colaboração dos gestores, supervisores e diretores educacionais é indispensável para o andamento promissor desses órgãos educativos. Assim, constata-se que não basta o poder central elaborar leis para serem implantadas nos sistemas de ensino locais, é necessária uma avaliação sobre a forma como essas propostas estão sendo dirigidas.

Com efeito, o poder municipal tem assegurado a sua participação nas decisões educativas. E a sociedade local deve assumir o compromisso com as políticas públicas do seu município e exigir que as determinações legais sejam efetivadas, daí a importância da formação de Conselhos Municipais. É necessário que os profissionais da educação sejam colaboradores desse processo. A criação de Conselhos de Escola também assume uma função importante nessa integração para a tomada de decisões.

A descentralização do ensino permite maior participação dos agentes envolvidos no cenário educativo. E estes não devem ser vistos apenas como operacionalizadores, mas, também, como sujeitos referentes da política curricular.

Dessa forma, os conteúdos, objetivos e finalidades da proposta curricular municipal devem corresponder aos anseios particulares dos alunos, considerando suas vivências e experiências, sem preterir os conhecimentos socialmente construídos, por isso destaca-se a importância da colaboração dos municípios, pois conhecem mais de perto a realidade e os desafios dos alunos.

Reafirma-se, portanto, que os documentos legais sobre a educação brasileira garantem autonomia ao poder público municipal na elaboração, fiscalização, execução dos seus documentos e projetos educativos. É dessa maneira que o ensino democrático se efetiva, uma vez que a integração de todos promove o conhecimento amplo e contextualizado da realidade, além de possibilitar a avaliação contínua e permanente de suas ações.

A participação do poder municipal, na política curricular descentralizada, sugere autonomia nas decisões da prática educativa, viabiliza a construção de um currículo dinâmico, flexível e democrático, pois há a colaboração dos pais, dos alunos, professores e da comunidade em geral. Nessa perspectiva, todos são sujeitos partícipes e co-responsáveis pela oferta de um ensino com representação cultural e qualidade social.

Portanto, além da necessária distribuição de poder e autonomia para a comunidade local, a política curricular descentralizada representa o reconhecimento da condição de sujeitos dos membros da escola. Nesse aspecto, somente a ação competente e engajada dos indivíduos envolvidos coletivamente produzirá os resultados almejados. E, dessa forma, cabe a eles buscarem e reivindicarem as condições necessárias para o exercício pleno de sua função social: a formação humana.

Em síntese, ainda que haja o aumento das responsabilidades e, conseqüentemente, dos deveres, é essencial a participação direta nas decisões educacionais, fator que possibilita a consolidação do exercício democrático. É na educação que a comunidade pode encontrar



espaço fecundo para conduzir o seu destino e realizar a sua emancipação política e, por isso, humana.

**CURRICULUM POLICY DECENTRALISED:**  
possibilities of municipal power in the construction of the curriculum

**ABSTRACT:** This study aimed to hold a concomitant theoretical analysis with practice, with respect to the methodologies used by teachers of biology area in public schools and their contribution to the process of teaching and learning. It is noticed that the methodologies applied in the teaching of biology in public high schools have become a point of discussion, mainly by academics active in that area, because we understand that for the effective teaching of biology is necessary that the teacher available methods and techniques that facilitate the assimilation of the content by the student. The research was divided into two moments at first occurred bibliographic where he came to be borne out by the thought of authors of the study area. The second moment was the field research, where the data were analyzed qualitatively form. It was noticed by the speech of teachers and students that teaching Biology in state schools of Chapadinha needs a special look the methodologies used by some teachers of that subject area, aimed at greater integration between theory and practice.

**Keywords:** Educational policy. Decentralization of education. Local government. Autonomy. School context.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 4. ed. , São Paulo: Avercamp, 2010.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DELLA TORRE, Silvana. **O programa de descentralização financeira nas escolas municipais de Curitiba no período de 1997/2008: aspectos administrativos, financeiros e jurídicos**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/dellatorre.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2013.

GADOTTI, Moacir. Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica. In. GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed.; São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Maio/Jun/Jul/Ago 2004. N. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola**. 2000. 15 f. Artigo. UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2013.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. **Política curricular como política como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa**. 151 f. n. 28 p. 140-150, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em 29 de maio de 2013.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, M. A. S. **A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: razões e determinações**. 2005. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/marcos.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2013.