



---

Eixo 4 – Educação Brasileira: Recortes Históricos

**NOTAS HISTÓRICAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO:  
A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS DA DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO NOS  
MUNICÍPIOS**

Elaine Cristina Ricci - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo\*  
Rosemary Aparecida Santiago - UFSB/BA\*\*

---

**Resumo:** O Banco Mundial é parte dos organismos multilaterais que influenciaram e influenciam as políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento. No Brasil, na década de 1990, houve grande interferência desses órgãos a partir do que se denominou de descentralização do ensino. A descentralização foi vendida como uma política que geraria maior democratização na estrutura organizativa da educação aos municípios. No entanto, observa-se que a realidade não foi bem essa. Uma dualidade de ações a partir do movimento conhecido como municipalização do ensino foi visto no Estado de São Paulo, quem tinha capacidade técnica na gestão educacional construiu seus currículos próprios, mas a grande maioria dos municípios terceirizou seus currículos devido a falta de competência técnica gerando o que chamamos de terceirização curricular que deu espaço para um livre comércio educacional no país.

**Palavras-chave:** Educação. Descentralização. Políticas curriculares.

### **Introdução**

No fim da década de 1980 e início da década de 1990, o país se encontrava em um momento de redemocratização que levaria ao acirramento das políticas públicas ao modelo neoliberal que se expandia no mundo. O redirecionamento das ações dos organismos multilaterais para a América Latina trouxe inúmeras reformas que configuraram a influência política da economia capitalista às pastas de interesse social.

O percurso histórico do campo curricular e as políticas curriculares adotadas pelo Brasil, como em outros países em desenvolvimento, principalmente em países latino-americanos, foi dirigido por nuances vinculadas ao desenvolvimento econômico. Com o término da Ditadura Civil-Militar, desta vez, a Constituição elaborada possuía uma série de direitos nunca estabelecidos em nenhuma das versões anteriores. O momento político que se encontrava o país era de busca pela aclamada democracia e ganho de direitos sociais.

A potencialidade de desenvolvimento econômico do Brasil levou a reforçar padrões educacionais direcionados ao fomento da mão de obra necessária à produção industrial, neste caso, o tecnicismo foi o caminho escolhido como meio para impulsionar e comungar

---

\* Professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Prefeitura do Município de Cesário Lange/SP.

\*\*Docente na Universidade Federal do Sul da Bahia. Orientador da pesquisa.



com os interesses do desenvolvimento econômico. No fim da década de 1980 e início de 1990, o país com o intuito de reorganizar sua estrutura democrática vai, mais uma vez, alinhar acordos econômicos às pastas de interesse social, como, a educação (BRUNO, 2011).

Este trabalho é parte da minha dissertação de mestrado intitulada "O Ensino de Ciências e sua Política Curricular Diante das Reformas Educacionais de Descentralização: Um Estudo de Caso no Município de Cesário Lange/SP", a qual buscou discutir as relações entre a descentralização e a terceirização da elaboração de documentos pedagógicos (currículos e formação continuada de docentes) dentro dos municípios do Estado de São Paulo. Compreender como organismos multilaterais adentram as políticas curriculares brasileiras é uma ferramenta importante para desvelar projetos que escondem sob um viés progressista, mas são só uma nova roupagem para uma velha política conhecida no Brasil de vender a ideia estrangeira como salvadora dos problemas educacionais ao invés de elaborar e construir um projeto qualitativo para a educação brasileira. O artigo pretende trazer um pouco desse percurso para o diálogo democrático à educação.

### **Atuação dos organismos multilaterais pós constituição cidadã**

As mudanças políticas principalmente aquelas vindas junto com a Constituição de 1988, abriram portas para negociações e maior influência política de organismos financeiros internacionais no país, tais reformas iriam ser estruturadas por organismos financeiros multilaterais de apoio ao desenvolvimento, o Banco Mundial teve papel crucial nesse processo.

Em um primeiro momento de atuação do Banco Mundial era responsável por financiar a reconstrução de países e dar apoio ao sistema cambial nos países pós-guerra gerando estabilidade. Em uma segunda etapa do projeto do Banco, final da década de 1960, o foco volta-se ao financiamento de dívidas de países latinoamericanos, os quais se comprometeriam a seguir o ajuste social, que dentre muitos pontos, também iriam orientar reformas educacionais nos países que firmassem o acordo (FONSECA, 2015).

Embora os teóricos brasileiros tivessem se afastado parcialmente do arcabouço teórico norte-americano para a Educação, o financiamento das dívidas externas do Brasil com o Banco Mundial e o FMI iria, mais uma vez, aproximar políticas públicas curriculares à concepção educacional norte-americana na realidade brasileira, gerando impactos diretos ao ensino e à estrutura organizacional da escola, tanto administrativamente quanto ao planejamento pedagógico.



A partir de firmado o acordo financeiro com o Banco Mundial e FMI os países se propõem a seguir um modelo econômico sob premissas desses organismos internacionais, denominadas pelo Banco de “ações coordenadas”, ou seja, estas instituições financeiras se comportam como verdadeiros moldadores dos mercados econômicos no mundo, como podemos verificar no trecho abaixo:

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença de entidades da sociedade civil. Há pouca transparência e baixíssimo nível de informação (HADDAD, 2008, p. 8).

Arelado ao modelo de desenvolvimento econômico organizado pelo Banco Mundial estão as ideologias neoliberais de Estado, ou seja, a fundamentação teórica para suas reformas. Para a corrente neoliberal o Estado é entendido como:

“Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 1997, p. 12).

No Estado neoliberal os princípios de liberdade e individualidade são considerados indispensáveis por otimizar a lógica do mercado, assim os cidadãos são considerados como iguais nas oportunidades cabendo a capacidade e esforço de cada um o fruto de suas conquistas. Dessa forma, as políticas sociais são vistas como infortúnio ao mercado, uma vez que defendem direitos aos cidadãos. A grande estrela do Estado neoliberal é o mercado e seu livre comércio de bens privados que detém como sua premissa principal “Menos Estado e mais Mercado”. Prioriza-se o mercado sobre o desenvolvimento humano no Estado neoliberal (AZEVEDO, 1997).

Os neoliberais não desvinculam o Estado da educação, essa perspectiva enxerga o Estado como guardião da educação, devendo a ele a oferta gratuita de Ensino Básico. No entanto, compreende que tal responsabilidade deveria ser dividida com os setores privados com a finalidade de estimular a competição e o padrão de qualidade. Assim, os neoliberais transformam a educação em um serviço e não um direito, a estruturam de forma mercantil, valorizam resultados em detrimento da qualificação de processos de aprendizagem (AZEVEDO, 1997).

Em nosso país, o pensamento neoliberal expressa-se a partir do financiamento da dívida pública e pela retomada em 1988 do chamado projeto cidadão para o país. O envolvimento do Banco Mundial com o Brasil data de meados dos anos 1970 e teve maiores interferências na década de 1990, após o papel central do Banco como organizador da “Conferência

Mundial sobre Educação para Todos”<sup>1</sup>que ocorreu em 1990, na Tailândia. A Conferência da Tailândia definiu a prioridade da educação básica no mundo como fator que apoiaria ao desenvolvimento das nações (TORRES, 2000).

O Banco Mundial, em sua cooperação técnica, parte do pressuposto que o êxito do pacote econômico do país levará a um ajustamento natural das políticas sociais (HADDAD, 1998). Dessa forma, duas observações acerca das políticas gerais do Banco Mundial são importantes para entender suas manifestações na política curricular do Brasil, a primeira é a dualidade de suas políticas, pois ao mesmo tempo em que investe na educação, força o país a uma política de contenção de gastos para a educação e, a segunda, é do foco no investimento na estruturação gestacional, administrativa e física das instituições escolares porque, para este órgão, o retorno qualitativo acontece quando se investe em materiais didáticos, bibliotecas e sistemas de gerenciamento e não no desenvolvimento humano dos envolvidos (FONSECA, 2015).

A orientação presente nos projetos do Banco Mundial para as reformas na educação em países da América Latina seria de uma educação que prioriza alguns elementos considerados centrais para o órgão de financiamento como prioridade na Educação Básica, melhoria na eficácia da educação, ênfase nos aspectos administrativos, descentralização e autonomia das instituições de ensino com consequente transferência de responsabilidade de gestão e análise econômica como critério dominante na definição de estratégias para educação (HADDAD, 2008).

O pacote de reformas firmados a partir de acordos financeiros prevê a priorização da Educação Básica, para tanto, os investimentos são concentrados no Ensino Fundamental, desconsidera aqui o Ensino Médio e o Superior. Priorizar somente a educação primária é reduzir o campo de desenvolvimento do povo, uma vez que o ganho de conhecimento para o Ensino Primário centra-se em necessidades teóricas básicas do cidadão como alfabetização e conhecimentos básicos em matemática e ciências naturais.

Segundo Torres (2000), ao pensar na prioridade da educação primária é incontestável relacionar os melhores salários aqueles que detêm os mais altos níveis de desenvolvimento educacional embora nem sempre a recíproca seja verdadeira, mas é contestável afirmar que a oferta da educação primária garante a saída de grupos da pobreza.

Dessa forma, o que se fortalece é a abertura do livre comércio educativo para os outros níveis de educação que ocupa o espaço deixado pelo Estado, ou seja, nesse contexto, a

---

<sup>1</sup>Objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).



quantidade de provimentos regula o acesso à educação não primária uma vez que não se vale de uma visão ampla de educação, resultando na expansão da comercialização da educação que reafirma a desigualdade entre a população já que a classe não favorecida tem dificuldade para investir na educação. A prioridade da Educação Básica é essencial, mas precisa estar atrelada a uma visão ampliada de educação que entende que a melhora nos níveis de educação da população e desenvolvimento são alcançados com o fortalecimento de todos os níveis de educação (TORRES, 2000).

Outros dois aspectos fortemente firmados nas reformas educacionais são a “eficácia da educação” e a “ênfase nos aspectos administrativos” que estão diretamente relacionados, pois centram seus esforços na aplicação de investimento no campo material e na gerência de recursos. Para o Banco Mundial a qualidade da educação é o objetivo mais importante e o mais complicado de alcançar. A qualidade é entendida como fator agregado à escolaridade, principalmente medido pelas avaliações, naquilo que é mensurável (TORRES, 2000).

O Banco Mundial acredita que o caminho mais curto para a qualidade é aplicação dos recursos financeiros em determinados insumos que interferem na escolaridade e aprendizagem. Este lista nove principais insumos para investimentos: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor; tamanho da sala (TORRES, 2000).

No entanto, ao mesmo tempo em que o Banco lista as prioridades dos insumos, suas políticas desestimulam o investimento nos três últimos: laboratórios, salário do professor e tamanho da sala, pois acreditam que tais insumos não garantem diretamente a qualidade, portanto, esbarram na questão de gerenciamento eficaz da educação. Por outro lado, o Banco determina o investimento em material didático buscando qualificar o processo educativo em contrapartida não investe em formação docente, assim, o Banco acredita que o livro contribui tanto na instrumentalização de conhecimento do aluno quanto afirma que o livro didático pode diminuir os problemas de formação docente (HADDAD, 2008).

### **A descentralização do ensino no Brasil**

A descentralização do ensino foi medida adotada pelos países ao firmar acordo com o Banco Mundial e teve grande impacto nas políticas curriculares dos municípios que aderiram ao projeto. A descentralização consiste em retirar do Estado a responsabilidade organizadora do ensino e transferi-la aos municípios. Devido a esta característica também ficou conhecida como municipalização. O objetivo da descentralização enquanto política pública educacional do Banco Mundial era:



Autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar (HADDAD, 2008, p. 24).

Segundo Rosar (2015), a partir dos anos de 1970 projetos do Governo Federal vinham fortalecendo a ideia da descentralização da educação no país através de iniciativas como o Promunicípio, Edurural, Polo-nordeste, Pronasec e o Projeto Nordeste<sup>2</sup> que se concentraram no Nordeste do Brasil e teriam sido uma tentativa de descentralizar a educação, principalmente, em secretarias municipais mais estruturadas. Na época, o próprio MEC avaliou que necessitaria de maior estruturação interna para conseguir descentralizar o ensino. Ao perceber sua fragilidade na organização e orientação aos municípios, o governo decide protelar o projeto de descentralização naquele momento, motivando à reavaliação dos projetos e de sua estrutura de apoio técnico.

Foi com a Constituição de 1988, especificamente com o: “Inciso VI do artigo 30: compete aos municípios manter, com cooperação técnica e financeira da União e do estado programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (SANTOS, 2016, P. 61)”, que permitiu novamente o direcionamento do Estado para a descentralização do ensino no Brasil e, então, se estabeleceu um longo processo de convencimento dos governos dos municípios para o aceite dessa política pública educacional. No entanto, a Constituição 1988 manteve a competência da União para legislar sobre a educação fato que permitiu uma centralização dentro da própria lógica de descentralização do ensino.

A descentralização no Brasil ocorreu pela via da municipalização do Ensino Infantil e Fundamental. Na verdade, o processo de descentralização foi entendido sob dois aspectos importantes, ao mesmo tempo que houve o incentivo à descentralização da organização do ensino ocorreu uma centralização na captação de recursos financeiros e a capacidade legislativa na União, ou seja, a descentralização foi o repasse somente dos encargos da organização do ensino sem autonomia na captação dos recursos financeiros, em outras palavras foi realizada a partir de uma matriz de descentralização coordenada de forma centralizada (ROSAR, 2015).

Desse modo, a descentralização a partir da municipalização do ensino estabeleceu, mais uma vez, a influência das políticas neoliberais de Estado Mínimo e liberação do mercado no país, aproximando as políticas educacionais brasileiras à lógica mercantilista.

---

<sup>2</sup>Promunicípio, Edurural, Polo-nordeste, Pronasec e Projeto Nordeste são projetos que foram financiados pelo Banco Mundial no Brasil a partir de 1970, para mais informações consultar ROSAR, M. F. F. *A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro*. In: *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Org. Dalila Andrade Oliveira. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.



No Estado de São Paulo, o processo de descentralização da educação foi amplamente divulgado, no entanto, as autoridades municipais que geriram o processo não tinham clareza das suas vantagens e desvantagens. Ao mesmo tempo que o projeto visava maior autonomia sob a promessas de uma ação democrática das instituições educacionais ele trazia questionamentos à gestão municipal em relação à administração e ao financiamento da educação, bem como a responsabilidade de deliberar acerca das políticas curriculares (GIUBILEI, 2001).

Na maioria dos municípios do Estado de São Paulo, o processo de descentralização do ensino se deu sob forte desconfiança e pressão dos professores para não aprovação do mesmo, pois este não esclarecia completamente, ao menos inicialmente, como ficaria a situação funcional desses profissionais pós municipalização.

No livro organizado por Giubilei (2001), a partir de relatos de prefeitos, secretários e representantes de conselho de classe é possível identificar que existia a compreensão de que a descentralização poderia levar a um maior controle local sobre as decisões de ordem educacional e, desse modo, ao menos no discurso, poderia levar a um ganho democrático nas tomadas de decisão para a educação nos municípios. Os mesmos relatos mostram que esse possível ponto positivo da descentralização não foi um padrão nos municípios que optaram por essa política educacional. O desenvolvimento do projeto educacional nos municípios ficou, muitas vezes, dependente da concepção política educacional do gestor municipal. Portanto, a descentralização do ensino por si só não foi capaz de garantir um movimento democrático.

A descentralização do ensino foi vista pelos pesquisadores da área como uma minimização da responsabilidade do Estado para com o direito à educação, colocando nas mãos dos municípios a obrigação da organização financeira, logística, pessoal e pedagógica da educação no Ensino Fundamental, gerando impactos que influenciariam a aprendizagem. Ao Estado caberia apenas a organização de diretrizes gerais à educação, pois a execução dos projetos educacionais ficaria sob responsabilidade do governo local (GIUBILEI, 2001).

As intervenções do Banco Mundial no Brasil resultaram em uma dicotomia de ações dentro do próprio Estado: a União coube legislar diretrizes que embasassem as orientações mínimas para todos os entes federados e aos municípios a responsabilidade de organização e construção das políticas curriculares locais, observando as orientações federais. No entanto, nem sempre a política intencionada pela União conversava com as políticas adotadas pelo município.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) trouxe a esperança de distanciar o projeto educacional do país dos fundamentos



liberais, no entanto, segundo Saviani apud Santos (2016, p. 63) a tentativa foi “mais uma oportunidade perdida”. A LDB de 1996 manteve claramente a prioridade dada a Educação Básica, a liberação ao comércio educacional e foco na formação para o trabalho, princípios que são arrastados versão após versão da legislação brasileira educacional (SANTOS, 2016).

No mesmo ano há criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (FUNDEF) que foi implementado em 1998, o qual seguiu forte recomendação de prioridade para o Ensino Fundamental, assim como orientado pelo Banco Mundial. O FUNDEF legislava com a prioridade de investimentos no Ensino Fundamental que tinham por objetivo a sua manutenção, desenvolvimento e valorização do magistério (HADDAD, 2008).

O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, no qual o governo, em uma atitude incomum, rompeu com as recomendações do Banco Mundial de prioridade da educação básica ao abarcar todos os níveis de ensino. Embora Luiz Inácio Lula da Silva tenha rompido com a diretriz do Banco Mundial de prioridade de investimento à Educação Básica (Ensino Fundamental) ampliar os efeitos do FUNDEF, em seu governo, ainda era forte a política restritiva em relação aos gastos com a educação (HADDAD, 2008).

Santos (2016), afirma que desde o reestabelecimento do regime democrático no país, o FUNDEB foi um dos maiores avanços conquistados no que tange ao financiamento da educação pública, pois foi um ato que reafirmava o pacto colaborativo entre os entes federados para a organização da educação.

No ano subsequente à formulação e implementação do FUNDEF, ocorreu a publicação pelo Governo Federal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs explicitam sua função de orientação geral curricular reservada à contextualização necessária devido à grande diversidade cultural, étnica, regionais, religiosas e políticas encontradas no país. O foco principal dos PCNs é o direito ao crescente processo de cidadania por meio da democracia, implicando na igualdade ao acesso aos bens públicos e seu objetivo é “utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura”(BRASIL, 1997, p. 48).

Como medida de articulação à descentralização da educação caberia ao Estado definir diretrizes gerais curriculares, os PCNs foram construídos para alinhar as políticas curriculares municipais a uma normatização mínima federal, a qual dá dimensões de

conteúdos que todos deveriam ter durante a escolarização em cada ano e para cada disciplina.

Na verdade, embora traga a necessidade de reconstrução coletiva do projeto curricular a partir da descentralização da educação, a organização e o desenvolvimento dessa prática construtiva para fomentar tal projeto ficaria sob responsabilidade do município. Ou seja, os PCNs, por seu caráter de aproximação de políticas neoliberais, deixam brechas de ação para os municípios na determinação ou construção de seus projetos curriculares, pois são uma ação clara do Estado de transferência de responsabilidade com a Educação Básica, uma vez que subdelega a construção de políticas curriculares, muitas vezes, sem dar as devidas condições materiais e técnicas para os municípios estabelecê-las.

Tal prescrição dos PCNs é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo que possibilita certa autonomia aos municípios podendo gerar um movimento de construção democrática das políticas curriculares pode também ser um presente de grego caso não haja competência técnica dos municípios para potencializar o projeto curricular, os deixando com um grande problema que afeta diretamente a qualidade de ensino e da aprendizagem.

Nos PCNs encontramos algumas contradições em relação às determinações do Banco Mundial para a Educação Básica, veja o trecho abaixo:

Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social (BRASIL, 1997, p. 27).

É possível verificar dois pontos importantes aqui, primeiro, seguindo a recomendação da União em determinar parâmetros a educação os PCNs trazem questões relevantes para a educação como assegurar o processo democrático, mas a descentralização transferindo a responsabilidade do Estado de organizar a pasta educacional tal determinação traduz em mais um documento sem expressiva voz porque não garante sua efetividade ou mesmo acompanhamento. Segundo, o trecho fala em investimento na escola por parte do governo, mas aparentemente este não extrapola mais do que o mínimo determinado em lei, ou seja, mais palavras generalistas apoiadas em um discurso muito bonito que traz de modo leve e natural a desobrigação do Estado para com a Educação Básica.

O texto todo do documento intitulado “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” traz um discurso de potencialidade da educação para a construção do pensar participativo e democrático fato aqui considerado de grande valia. No entanto, não podemos desvencilhar os PCNs da política curricular nacional que ele representa, pois este documento está diretamente ligado a visão do Estado Mínimo e na liberação do comércio, por isso, embora

sob fala democrática ele simboliza o desobrigação do Estado e de sua potencialidade de cooperação entre entes federados garantidos na Constituição uma vez que a cooperação é somente garantida parcialmente na questão do financiamento da Educação Básica.

Os PCNs, juntamente com a LDB, configuraram o alinhamento das políticas públicas educacionais do país aos ideais para educação impostos pelo Banco Mundial a partir dos acordos estabelecidos com o governo. Dentre as políticas do Banco, a descentralização impactou diretamente a política curricular, pois agora caberia ao município o planejamento pedagógico apropriadas ao Ensino Fundamental de cada município. A grande questão está em não ter havido preparação de profissionais para gerir esse processo de tomada de responsabilidade acerca do projeto educacional nos municípios, caracterizada pela municipalização do ensino fundamental.

Com esse desafio para a gestão municipal, a partir de dados do relatório da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP, 2015) que avaliou o processo de municipalização no Estado de São Paulo, os municípios que aderiram ao projeto, ou se estruturaram na elaboração de políticas curriculares próprias construídas em diálogo com os professores atuantes para conceber o projeto educacional municipal, ou estabeleceram parcerias com especialistas da área para a elaboração do currículo.

No entanto, dando voz ou não aos professores, essa atitude de construção de uma política curricular que estabelecesse o projeto educacional foi tomada por uma minoria dos municípios. A grande maioria dos municípios, algo perto dos 80%, optaram em realizar parcerias comerciais com empresas de gerenciamento pedagógico que ao fornecer o material didático e apoio pedagógico atrelariam o município a um currículo pronto, no qual o município passaria a organizar seu projeto educacional (FUNDAP, 2015).

Ao observarmos o dado do parágrafo anterior podemos inferir que a descentralização causou um distanciamento entre as diretrizes gerais trazidas pelos PCNs e a construção de políticas curriculares municipais, pois partindo dos dados da Fundap (2015) a orientação de construção de projetos curriculares municipais ressignificando o exposto nos PCNs observado o multiculturalismo regional, étnico e social não foi estabelecido, permitindo que a maioria dos municípios aderiram a propostas curriculares comercializadas por empresas educacionais.

Tal fato mostra o imenso abismo existente entre a elaboração e a aplicação de políticas públicas em nosso país, pois embora os PCNs orientassem a ressignificação dos projetos curriculares nos municípios na prática o que ocorreu foi a abertura do livre comércio educacional materializada pela venda terceirizada de currículos e material didático. Essa situação evidencia o resultado da proposta de descentralização da Educação Básica



caracterizando a clara transferência das obrigações do modo despreocupado do Estado para os municípios.

### Considerações finais

A descentralização do ensino sob a premissa de maior autonomia e ganho democrático na atuação dos governos municipais impôs uma série de responsabilidades ao município sem dar o suporte técnico necessário que o modelo deveria ter estabelecido uma vez que a própria constituição traz a cooperação entre União, Estado e municípios na oferta de ensino.

Dessa forma, a descentralização como política curricular, embora sob *slogan* de aumentar a participação democrática nas decisões acerca da educação, gerou o deslocamento do poder do governo central, como antigamente acontecia, para o governo local. A descentralização do poder via municipalização para o governo local pode ter gerado uma situação favorável para a hegemonia de grupos políticos locais que exercem o mesmo tipo de controle sobre o projeto educacional que acontecia nos governos centrais. Transferimos o poder das mãos de uns para outros, mas o modo político operante continua arbitrário (ROSAR, 2015).

Com isso, o resultado da descentralização foi uma desobrigação do Estado perante a Educação Básica, na qual os municípios foram largados à própria sorte, aqueles que tinham competência técnica pode ter reforçado o processo democrático por meio da construção dos projetos curriculares, mas aqueles que não detinham competência técnica encontraram na terceirização curricular uma alternativa ao espaço vago deixado pelo Estado.

### Referências

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 1ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2016.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 48, set-dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf> Acesso em: 30 de outubro de 2016.

FONSECA, M. *O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira*. In: Dalila Andrade Oliveira (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. P. 46-62.

FUNDAP. *Relatório de avaliação dos sistemas municipais de ensino fundamental do estado de São Paulo*. 2015. Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/relatorio-da-pesquisaampliacao-das-redes-de-ensino-fundamental-nos-mun-paulistas/> Acesso em: 26 de Abril de 2016.



GIUBILEI, S. *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

HADDAD, C. orgs. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

HADDAD, C. *Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil*. In: Aurélio Vianna Jr. (Org.). *A Estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998. P. 41-51.

ROSAR, M. F. F. *A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro*. In: Dalila Andrade Oliveira (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. P. 105-139.

SANTOS, F.R. *Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira (1824-1946)*. In: Flávio Reis dos Santos e José Carlos Rothen (Org.). *Políticas Públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos*. São Carlos: Pixel, 2016. P. 33-51.

SANTOS, F.R. *Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira (1961-1996)*. In: Flávio Reis dos Santos e José Carlos Rothen (Org.). *Políticas Públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos*. São Carlos: Pixel, 2016b. P. 53-70.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: Livia de Tommasi; Mariam Jorge Warde; Sérgio Haddad. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. P. 125-186.