

DESCENTRALIZAR E REDISTRIBUIR NOS SISTEMAS DE ENSINO

Elba Siqueira de Sá Barretto

Fundação Carlos Chagas

Este artigo foi apresentado na 18ª Reunião da ANPEd em Caxambu, Minas Gerais, e pretende oferecer contribuição ao debate sobre o pacto federativo, com vistas a uma distribuição mais eqüitativa de recursos e encargos no âmbito dos sistemas de ensino.

O debate que se travou nas décadas de 40 e 50 acerca da municipalização do ensino fundamental tinha como pano de fundo a Constituição Federal de 1946, que apresentava claras prescrições descentralizadoras, destacando o papel dos estados na federação e provendo os municípios de um mínimo de recursos financeiros, de modo a viabilizar a sua sobrevivência política e lhes assegurar a autonomia político-administrativa.

Um dos principais suportes a favor da tese da municipalização do ensino, conforme Anísio Teixeira, seu principal representante, era o de que a natureza conjugada e complementar das competências das três instâncias administrativas não recomendava a multiplicação desordenada dos serviços educacionais em todas as esferas. Antes, dava margem à implantação de um regime integrado de ensino em que a União se incumbiria da sua definição, os estados da sua organização, e os municípios se responsabilizariam pela gestão do ensino primário, mantido pelas três instâncias (cf. Teixeira, 1957).

Essa tese não foi vencedora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional gestada no período, que apenas reafirmou as competências concorrentes de estados e municípios quanto à manutenção direta do ensino fundamental.

Ao estabelecer parâmetros de integração e abrangência que melhor correspondiam às necessidades de reordenação do Estado nesse setor, a lei reforçou contudo o caráter federativo dos sistemas de ensino, no espírito da constituição, numa perspectiva decididamente descentralizadora. A partir de disposições comuns, de âmbito nacional, cada estado passou a organizar o seu próprio sistema mediante o estabelecimento de normas abrangendo as escolas estaduais, municipais e privadas situadas em seu território e garantindo a flexibilidade curricular e a articulação entre os diversos graus e ramos do ensino. A União também passou a organizar o seu próprio sistema de ensino, retendo ainda para si a competência de reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos privados de ensino superior e vindo a atuar apenas em caráter supletivo em relação aos demais níveis de ensino.

A conformação e consolidação dos sistemas de ensino nas diferentes unidades federadas, embora reflita as condições mais gerais de funcionamento do ensino no país, está igualmente condicionada às condições histórico-específicas de desenvolvimento socioeconômico das regiões, estados e municípios. Traduz ainda as relações peculiares que entre si foram estabelecendo as diferentes instâncias da administração pública e privada na manutenção dos diferentes níveis de ensino, o que determinou padrões de com-

plementaridade diferenciados entre os estados e vem condicionando o maior ou menor grau de desenvolvimento dos níveis e modalidades de ensino sob a responsabilidade de uns e outros mantenedores.

À guisa de exemplos, considere-se o caso do sistema de ensino do Rio Grande do Sul, em que a administração estadual vem optando até os dias atuais por responsabilizar-se tão-somente pela manutenção do ensino básico, de sorte que as faculdades, de origem comunitária ou privada, que terminaram sendo encampadas pelo poder público, o foram pelo governo federal. Já no sistema de ensino paulista, a menor participação dos municípios na manutenção direta do ensino de primeiro grau encontrada no país, possibilitou que se desenvolvesse no estado a maior rede de pré-escolas municipais da federação e também favoreceu uma presença expressiva das administrações municipais na oferta de ensino superior. Esta última chegou a representar cerca de 1/3 das matrículas no setor público nesse nível de ensino no final dos anos 80. No Nordeste, a grande participação das redes municipais na manutenção do ensino de primeiro grau tem sido provavelmente reflexo do esforço das prefeituras para fazer frente à incapacidade das administrações estaduais para atender parcela considerável da demanda por escola.

As medidas centralizadoras do regime burocrático-autoritário certamente afetaram o desenvolvimento dos diferentes sistemas de ensino ao tornar estados e municípios, mas particularmente esses últimos, excessivamente dependentes das transferências de recursos das outras esferas. A concentração de recursos, e conseqüentemente de poder, na instância federal em detrimento das demais tornou letra morta a prescrição da passagem gradativa dos encargos do primeiro grau ao municípios, feita pela lei 5692/71.

Durante os anos 80 a descentralização assumiu caráter nitidamente político, sendo reivindicada por amplos setores da sociedade e, embora compreendesse amplo espectro de conotações ideológicas, esteve sempre estreitamente associada à forte aspiração nacional pela elevação do nível de participação nos processos decisórios e aos esforços pela democratização do país. No marco da organização político-administrativa, a descentralização tem significado a transferência de recursos e competências do âmbito federal para os estados e destes para os municípios.

O debate político atingiu a educação provindo do centro para as bases e partiu do setor político e não do pessoal ligado à área. A descentralização advogada para as áreas sociais por importantes segmentos políticos baseava-se na crítica à falta de efetividade das políticas implementadas pelo regime autoritário, devida em grande parte ao caráter extremamente centralizador por elas assumido. A idéia era a de que os municípios e não mais os estados deveriam constituir o *locus* privilegiado dos serviços básicos oferecidos à população, e apoiava-se no argumento genérico de que a proximidade dos usuários exigiria maior adequação dos serviços públicos às demandas e propiciaria um controle mais direto da população. (NEPP/UNICAMP, 1994).

Entre as diferentes esferas de poder, os movimentos na direção do aumento das atribuições dos municípios quanto ao ensino fundamental passaram contudo a expressar motivações as mais diversas, prestando-se quer a realimentar o velho esquema de alianças dos segmentos conservadores do poder central com os donos do poder local, quer a pressão dos estados sobre os municípios quanto à transferência de encargos e, ainda, a confundir-se com a própria luta dos municípios por maiores recursos e autonomia travada em âmbito nacional.

A tônica descentralizante da Constituição Federal de 1988 terminou, pois, por refletir, na área da educação, um processo de questionamento e de redefinição da responsabilidade de estados e municípios em relação à manutenção do ensino fundamental, já definitivamente instalado na sociedade brasileira.

Dentro da nova Carta Constitucional os municípios passam a antes federativos aos quais são atribuídos recursos e autonomia em proporções maiores do que em todas as constituições anteriores. Além da competência própria para elaborar as leis que dizem respeito aos interesses locais, as competências compartilhadas com as demais instâncias passam a cobrir um vasto espectro de assuntos, entre os quais a educação. Assim, como à União e aos estados, passa igualmente a caber aos municípios a organização de seus respectivos sistemas de ensino, reforçando o princípio do federalismo cooperativo. Os estados também se beneficiam com a descentralização, recobrando competências, fazendo jus a proporções maiores da receita tributária e adquirindo maior autonomia.

O aumento proposto de receitas foi gradativo, devendo, segundo especialistas, constituir um ganho aproximado de 30% para os municípios e de 10% para os estados ao cabo de 3 a 4 anos (Maia, 1989).

A Constituição Federal de 1988 ampliou significativamente a gama de direitos sociais, entre os quais os relativos à educação, e comprometeu o poder público, responsabilizando as três instâncias pelo oferecimento dos meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Embora haja distinções entre as esferas no que se refere a certas competências específicas, predominam contudo as competências concorrentes, tendo sido maptida a ambigüidade quanto ao estabelecimento das responsabilidades próprias de cada uma encontrada nas constituições anteriores. O caso do ensino fundamental não foge à regra. Pela primeira vez a competência explícita dos estados quanto ao provimento direto desse nível de ensino foi omitida. Menção é feita expressamente apenas aos municípios, aos quais compete, com o apoio das unidades federadas e da União, manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Caiu entretanto o artigo das disposições transitórias que previa um prazo de 5 anos para a passagem da responsabilidade direta pela manutenção do ensino de primeiro grau aos municípios, tendo sido reiterada a co-responsabilidade de todas as instâncias quanto ao atendimento à escolaridade obrigatória.

Novo *status* à educação infantil é conferido, tendo sido reconhecido como um direito da criança de 0 a

6 anos o atendimento em creches e pré-escolas ao mesmo tempo que responsabilizado o poder público pela sua oferta, sendo os municípios aqueles que, em princípio, deverão responder por ela.

É mantida a vinculação de recursos para a educação com o fim de viabilizar as políticas públicas na área.

O aumento previsto das atribuições dos municípios nas áreas sociais passa, entretanto, a ocorrer num quadro de recessão que afeta a todas as instâncias, a despeito do crescimento relativo da participação da administração local no bolo orçamentário. Encontra também a maioria dos governos municipais desprovidos de quadros técnicos porque lhes faltaram condições para formá-los, e, ao mesmo tempo, sem tradição de incorporação dos setores populares à vida política.

Embora seja preciso considerar que o período para o qual existem informações censitárias disponíveis é ainda bastante curto para anunciar tendências consolidadas, o exame dos dados de matrícula no ensino fundamental não oferece todavia indícios de que venha ocorrendo de fato um processo de descentralização de responsabilidades relativas ao ensino de primeiro grau para os municípios. Ao longo das décadas de 60 a 90 a participação dos municípios tem oscilado entre 25% e 30% da oferta pública do ensino fundamental e, de 1988 a 1991, não se verificou alteração significativa nesse perfil, seja no cômputo nacional, seja no âmbito regional.

Matrícula inicial no 1º grau segundo a dependência administrativa nas grandes Regiões do Brasil. Participação relativa.

GRANDES REGIÕES	ANO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
	1988		1991	
	ESTADO	MUNICÍPIO	ESTADO	MUNICÍPIO
N	49,40	36,63	57,47	33,06
NE	40,81	45,49	39,97	46,22
SD	68,33	18,22	68,17	18,21
S	58,49	29,87	58,86	30,67
CO	66,97	22,19	66,86	21,62
TOTAL	57,20	29,71	57,47	29,78

Fonte: FIBGE. Anuário Estatístico do Brasil 1988 e 1993.

Também com relação às classes de alfabetização, mantidas em grande número de estados brasileiros, não se verificou mudança significativa quanto à participação das administrações estaduais e municipais. Em 1989 as estaduais representavam 19,9% da oferta, e em 1991, 20,76%; em 1989 as municipais perfaziam 60,17% dessas classes e passaram posteriormente a representar 61,47%¹.

Resistências de toda ordem podem ser apontadas em relação à municipalização do ensino fundamental, a começar pelos Conselhos de Educação que regem os sistemas de ensino.

É certo que os estados, principais mantenedores do ensino básico, encontram-se assoberbados com a manutenção de redes agigantadas e com dificuldades crescentes para geri-las em decorrência da queda da arrecadação, que não tem compensado os ganhos advindos da descentralização tributária e, em muitos casos, em face do aumento da demanda por investimentos nos níveis mais elevados de ensino. O fato é que as despesas de custeio vêm consumindo a maioria dos recursos das Secretarias de Estado da Educação. Não obstante, os governos estaduais geralmente não têm se mostrado dispostos a abrir mão das áreas de poder e de influência, bem como dos recursos que a administração direta das escolas lhes possibilita manterem sob seu controle.

Algumas tentativas de repasse das redes de escolas de ensino fundamental para a gestão dos municípios ensaiadas desde o período de transição democrática têm apresentado uma série de inconvenientes, entre os quais o de terem conseguido envolver sobretudo os municípios mais pobres e, portanto, mais dependentes e com menores condições de manterem os padrões de atuação já alcançados pelo estado. Por sua vez, trata-se de iniciativas que, carecendo de suporte estrutural e legal mais sólido, apresentam características de grande instabilidade, não tendo subsistido satisfatoriamente às alternâncias do poder.

Por parte dos professores as resistências também têm sido grandes. As entidades do magistério estadual têm se mobilizado contra as propostas de municipalização do ensino de primeiro grau, porque se dão conta de que os municípios na sua maioria não lhes poderão oferecer os níveis salariais e os benefícios funcionais já assegurados na administração estadual. Sentem-se também ameaçadas com a perda da força política que alcançaram em decorrência da igualdade das condições de emprego e de salário que permitem a aglutinação e o fortalecimento da categoria, como lembra Brooke (1989).

Não obstante, além dos interesses corporativos que pesam decididamente sobre a questão, a mediação dos professores nesse processo tem contribuído para impedir o desmonte de um serviço que vem sendo consolidado através de inúmeras décadas, sem que haja condições de reconstituí-lo em patamares mais eficazes de atendimento. Nesses termos contribui para lançar luz sobre a incapacidade real que a maioria dos municípios demonstra para assumir integralmente as responsabilidades referentes à manutenção do ensino de primeiro grau. Sugere que a sua transferência maciça e indiscriminada para o nível local poderá resultar na queda dos padrões de ensino atingidos pela administração estadual, em virtude da grande diversidade que caracteriza o conjunto dos municípios, da fragilidade dos mecanismos redistributivos propostos e das dificuldades técnicas e gerenciais que apresentam as redes, mostrando que a mu-

1 Fontes: Brasil MEC/CIP. *Sinopse estatística de classes de Alfabetização e Educação Pré-Escolar*. 1989. Brasília, 1992, e FIBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1993.

nicipalização do ensino não pode ser reduzida a meras considerações de caráter tributário.

Os municípios, por via de regra, tampouco têm se mostrado dispostos à assunção de maiores encargos quanto ao primeiro grau. A partir desse quadro é de se perguntar como estariam sendo gastos os novos recursos aportados às administrações locais mediante a realização de estudos mais aprofundados no âmbito dos respectivos sistemas de ensino.

Considerando que não houve, de modo geral, aumento das matrículas nas redes municipais de 1º grau, a hipótese mais plausível é a de que a descentralização de recursos a favor dos municípios teria possibilitado um incremento nos aparatos educacionais locais. Daí a melhoria do seu funcionamento e o aumento de salários dos quadros do magistério, que estaria respondendo por um crescente dinamismo das redes municipais, sobretudo dos municípios de porte médio e das capitais, aqueles com economia mais dinâmica e, portanto, mais beneficiados pela arrecadação tributária.

A dificuldade de obter informações sobre a educação de jovens e adultos não permite avaliar se teria havido um aumento significativo da oferta dos cursos supletivos por intermédio dos municípios. Todavia, como a demanda por esse tipo de escolarização tem escassa visibilidade social, é provável que a oferta de oportunidades educacionais para esse segmento continue bastante limitada.

Por sua vez o mero controle de dados provenientes do censo escolar não permite verificar se estaria havendo mudanças nas relações de parceria que entre si estabelecem estados e municípios na manutenção do ensino fundamental.

Entretanto, como as administrações municipais respondem apenas parcialmente pelo atendimento ao ensino obrigatório, propusemo-nos a verificar se parte do excedente dos recursos assegurados pelas mudanças constitucionais está sendo aplicada em maiores proporções no atendimento à educação infantil. Note-se que a manutenção de creches é especialmente dispendiosa, o que requer um esforço financeiro muito grande por parte das administrações locais. Não obstante, esse tipo de atendimento ainda é ínfimo e não há indícios de que, pelo menos nesses primeiros anos de vigência da nova Constituição, ele tenha feito parte em proporções significativas dos investimentos das administrações locais.

Os dados indicam contudo que, quanto à manutenção de pré-escolas, embora tenha se registrado aumento na participação dos municípios em relação aos estados, esse foi pequeno. Se em 1989 as matrículas eram da ordem de 43,34%, em 1991 passaram a representar 46,69%. No mesmo período verificou-se queda de 1,26% na participação estadual.

As resistências encontradas e os impasses criados pela Constituição de 1988 com a descentralização de recursos sem a correspondente contrapartida quanto à descentralização de encargos levam, contu-

do, a uma questão inevitável: Quem estão sendo os principais beneficiários dessa situação?

As competências concorrentes, cujo pressuposto é o princípio redistributivo, uma vez que todas as instâncias devem contribuir para o alcance de determinados objetivos, têm dado ensejo a um sem-número de arranjos cooperativos entre as instâncias com vistas à expansão e à manutenção do ensino em todos os níveis. Entretanto delas decorre que, em princípio, todas as esferas podem atuar concomitantemente na manutenção de todos os níveis de ensino.

Dentro de um quadro de acentuada descentralização de recursos como o existente após a Constituição de 1988, a probabilidade de superposição de serviços em mais de uma esfera tende a crescer em decorrência do aumento da autonomia relativa de cada uma. A rigor, nada impede que, sob determinadas condições, qualquer das instâncias atue em qualquer nível, o que não se coloca apenas como virtualidade, apresentando-se como um dado a cada dia mais freqüente.

A dispersão, ou má distribuição de recursos na área, coloca-se tanto no que se refere à proporção relativa que é alocada aos vários níveis de ensino por cada uma das instâncias, quanto no que é alocado a um mesmo nível pelas diversas esferas.

Não se pode, por exemplo, aprovar um modelo de municipalização "compulsória" do ensino fundamental nos municípios mais pobres que, apesar de assegurar repasses sistemáticos dos estados, tende a nivelar o ensino por baixo, uma vez que as receitas municipais inelásticas não terão como fazer face à tendência ao aumento de encargos educacionais a médio prazo. Tampouco se pode aceitar a resistência dos municípios com maior receita *per capita* à assunção de maiores encargos enquanto os estados lutam com dificuldades para assegurar o ensino às maiorias, assim como não se pode concordar com a quase completa omissão da União no que diz respeito ao seu papel redistributivo em relação ao ensino obrigatório.

Essa situação mostra que a reestruturação do quadro atual de distribuição de recursos e encargos relativos à expansão e manutenção do ensino entre os níveis de governo não é só necessária como urgente. Indica ainda que ela deve se realizar a partir da busca de modelos mais eqüitativos que contribuam para reduzir as discrepâncias quanto à capacidade fiscal, técnica e de gerenciamento das instâncias, de modo que venham a contemplar maiores contingentes da clientela escolar.

Dado o caráter federativo da organização do ensino no país, o âmbito natural da revisão de tais modelos passa a ser o dos próprios sistemas de ensino, tendo em conta a sua história e as especificidades que lhes são inerentes. Daí decorre que não se reduzirá a questão a um modelo único de cooperação, devendo haver espaço para uma variedade de arranjos que atendam à diversidade de situações encontradas e traduzam a flexibilidade reclamada pela gestão com autonomia. Nos sistemas de ensino não só

a relação entre estados e municípios (e também com a iniciativa privada) precisa de novo ordenamento, como será a partir desse que a própria participação da esfera federal deverá pautar-se em grande medida e particularmente no que se refere ao seu papel redistributivo e equalizador.

Tendo perdido recursos e poder em conseqüência da crise fiscal que acompanhou a crise do Estado e, mais recentemente, também em conseqüência do rompimento com o modelo de centralismo federativo característico do regime autoritário, a esfera federal tem demonstrado, a partir dos anos 80, persistente incapacidade de formular e de viabilizar a implementação de políticas relativas ao ensino. Não obstante cabe a ela um papel decisivo na articulação do processo de redefinição dos modelos de cooperação, bem como no estabelecimento de condições comuns tais como as relativas à qualificação e carreira docentes e à organização das escolas, capazes de garantir um padrão básico de funcionamento em todos os sistemas de ensino*.

A sinalização esperada na linha da descentralização dos serviços educacionais, seja no âmbito do legislativo, seja no do executivo ainda não tem ocorrido de modo mais incisivo.

Nenhum dos projetos de LDB que têm tramitado no Congresso Nacional tem sido capaz de exercer uma função prescritiva que balize as principais relações a serem estabelecidas na área, no que diz respeito ao regime de colaboração entre as instâncias. O que neles se encontra é basicamente o retrato da situação atual com toda a ambigüidade que tem cercado o tema das competências concorrentes.

Por sua vez a tentativa de configurar os sistemas municipais de ensino como responsáveis apenas pela normatização das instituições locais de educação infantil reduz consideravelmente as expectativas quanto à transformação dos municípios no *locus* privilegiado do ensino fundamental. Para além dos assuntos referentes à sua própria rede de escolas, sobre os quais os municípios tinham já competência para decidir, não são previstas sequer funções indicativas para os sistemas municipais no que se refere aos diferentes níveis de ensino.

O fato de existirem competências concorrentes não dispensa porém a necessidade de demarcar as responsabilidades específicas de determinada esfera, ou de mais de uma delas, evitando que reivindicações de grupos sociais com grande poder de barganha continuem, por exemplo, pressionando os municípios a se comprometerem com a oferta de nível médio e superior e a União a manter um onerosíssimo ensino de segundo grau.

A completa transferência da administração do ensino de 1º grau para os municípios corresponderia entretanto a uma revolução na organização do ensino do país, sobre cuja eficácia pairam sérias dúvidas, visto que o conjunto dos governos locais não teria condições de gerir um complexo aparato escolar que abri-

ga nada menos do que 85% da população brasileira que estuda. Isso não impede porém que haja indicações mais explícitas sobre uma repartição mais equilibrada de responsabilidades entre as instâncias, que comportem parcerias calçadas em efetivas relações de cooperação e autonomia e que tenham como horizonte a descentralização.

O poder executivo tampouco tem assumido uma orientação clara em direção à descentralização. Há cerca de duas décadas pelo menos estabeleceu uma linha direta de comunicação com os municípios, que ao lado de alguma assistência técnica e financeira**, prestou-se sobretudo a alimentar uma extensa rede de relações clientelistas e a suscitar planos e projetos desarticulados das ações geradas no interior dos respectivos sistemas de ensino. O MEC favoreceu entretanto a organização das redes municipais de ensino em entidades representativas que terminaram descolando-se da sua tutela, ganhando feição própria e atuando ativamente em alguns estados no sentido de orientar e articular as ações educacionais dos municípios, freqüentemente sem o acolhimento das administrações estaduais.

O processo de redistribuição de encargos e recursos por certo não tem caráter meramente administrativo, nem tampouco é orientado por uma racionalidade técnica que busca em princípio o bem de todos. Nele estão envolvidos esquemas de poder associados a uma pluralidade de interesses muitas vezes conflitantes, e que demandam a incorporação de novos parceiros na formulação e implementação das políticas públicas.

Além do mais, não há uma correspondência clara entre a transferência de serviços e recursos e a transferência de poder, visto que esse se recompõe a partir de coordenadas mais amplas que extrapolam as determinações particulares dos setores em que ocorrem os repasses. Isso contribui para que o processo de descentralização tenda a ser considerado como importante por si mesmo, independentemente dos motivos que têm levado ao seu desencadeamento, mesmo quando não existem evidências suficientes de que as medidas descentralizadoras conduzem à melhoria ou à democratização dos serviços.

Iniciativas de desconcentração, que supõem a delegação de competências e recursos dentro de uma mesma esfera administrativa e buscam beneficiar mais diretamente as escolas, têm feito parte com freqüência das pautas dos governos estaduais e municipais. Essas são práticas que, em última instância, podem ser consideradas como parte mais ampla do processo de descentralização, têm como pressuposto

* Apenas recentemente esse papel começa a ser retomado a partir do processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasília: MEC, 1993).

** Esta última tem se consubstanciado a partir de 1983 sobretudo pelo repasse de 25% da cota federal do salário educação aos governos locais sem a mediação dos estados.

um novo modelo de Estado, mais ágil, mais plural e mais responsivo às demandas da sociedade.

Ainda que essas medidas possam e devam ser incentivadas inclusive pela legislação, elas não substituem contudo o mais complexo processo de negociação política que permeia a questão e que passa pelos meandros e fragilidades do regime político-partidário.

Independentemente do fato de que no conjunto os recursos destinados à educação ainda não são suficientes para manter com um padrão satisfatório os sistemas de ensino, considerando que o grosso dos

recursos para a educação permanece no interior do próprio Estado, e que o que está disponível encontra-se notoriamente mal distribuído, parece-nos que o ponto essencial da questão está na costura do pacto federativo. Não se trata, pois, de fazer acertos casuísticos no âmbito restrito das cúpulas governamentais, freqüentemente voltados para interesses particularistas, mas de buscar acordos pactuados com amplos segmentos da sociedade, que ofereçam uma perspectiva de continuidade às políticas, cujos resultados só podem ser auferidos a médio e longo prazo, bem como permitam maior controle da coisa pública por parte daqueles a quem se destinam tais serviços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROOKE, N. Os Condicionantes da descentralização da educação: um roteiro de estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.70, p.28-37, ago. 1989.

MAIA, E. M. *A Municipalização no Estado de São Paulo — 1970/1987: democratização ou descompromisso?* São Paulo, 1989. Diss. (mest.) PUC/SP

NEPP/UNICAMP, *Redefinição de competências entre esferas de governo na prestação de serviços públicos na área social*. Campinas, 1994.

TEIXEIRA, A. A Municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n.66, p.22-43, abr./jun. 1957.
