**O FEDERALISMO BRASILEIRO E EDUCAÇÃO PÚBLICA: implicações históricas e legais**

**RESUMO**

Este artigo pretende refletir acerca do federalismo brasileiro e educação pública, suscitar implicações históricas e legais sobre processos que regulam as políticas públicas, neste caso, as políticas educacionais. Antevendo que tal regulação incorpora os pressupostos neoliberais, que faz uso do aparelhamento do Estado enquanto administrador, provedor, incentivador e gerador das políticas de educação, para impor os ditames do capital, contrapondo-se aos princípios que norteiam a qualidade social da educação. Nessa perspectiva, serão abordados os seguintes aspectos: bases conceituais; historicidade e afirmação; tipificações; modo como esse processo se consolidou no Brasil; seguridade legal; movimentos de descentralização e regime de colaboração e suas implicações nas políticas educacionais.

**Palavras-chave**: Educação. Federalismo. Qualidade Social da Educação.

**ABSTRACT**

This article aims to reflect on public education in Brazilian federalism, raising historical and legal implications on processes that regulate public policies, in this case, educational policies. Anticipating that such regulation incorporates neoliberal assumptions, which makes use of the State apparatus as administrator, provider, encourager and generator of educational policies, to impose the dictates of capital, opposing the principles that guide the social quality of education. From this perspective, the following aspects will be addressed: conceptual bases; historicity and affirmation; typifications; how this process was consolidated in Brazil; legal security; decentralization movements and collaboration regime and their implications for educational policies.

**Keywords**: Education. Federalism. Social Quality of Education.

**1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende refletir, com base em estudos bibliográfico e documental (sobretudo legislação), o federalismo brasileiro e educação pública, suscitar implicações históricas e legais sobre processos que regulam as políticas públicas, em particular, as políticas educacionais. Partindo do princípio que o federalismo se constitui como um sistema político e administrativo no qual o poder é distribuído entre os diferentes níveis de governo, geralmente entre um governo central e governos regionais. Esse modelo busca equilibrar a autonomia local com a unidade nacional, com a tendência de dotar os entes federados de autonomia e responsabilidades. Tais processos são direcionados por pressupostos neoliberais, os quais ditam os princípios e as finalidades das políticas públicas.

Sobre o federalismo, embora existam diversas definições de federalismo na literatura, Cavalcanti (2016) observa que uma característica se faz presente em diversas abordagens teóricas sobre o tema, a forma de governo multinível, ou seja, dividido em um governo nacional e governos subnacionais. Essa maneira de organização do Estado, que tenta equacionar questões administrativas, políticas, tributárias e financeiras. Estes, e outros elementos devem ser destacados como via de entendimento dessa forma de organização, pois, dependendo de sua funcionalidade em determinado Estado-Nação, pode receber nomes, funções ou intenções distintas.

Quanto à tipificação, Cury (2010) compreende o federalismo a partir de três tipos: centrípeto, centrífugo e cooperativo. O federalismo centrípeto estabelece e perpetua o poder da União sobre os demais entes federados (estados, municípios e Distrito Federal), com a subordinação das entidades subnacionais ao poder central. Já o federalismo centrífugo é caracterizado por um grau maior de autonomia das unidades subnacionais, com base na desconcentração de poder. E, por último, o federalismo cooperativo, fundamentado no equilíbrio da descentralização de poder com distribuição de competências e colaboração, tem como principal caraterística a articulação do planejamento com a construção de objetivos coletivamente constituídos.

Santiago (2019) diz que essa forma de organização não se comporta de maneira linear, o tempo todo uniforme, pois existem tensões entre forças concorrentes dentro do federalismo. Inclusive, pode haver momentos em que os movimentos se dão no sentido centrífugo e, em outros, em que esses movimentos ocorram no sentido oposto, centrípeto, além de também acontecer de forma cooperativa.

No Brasil, as dimensões territoriais do país, as diversidades socioculturais, as pluralidades ideológicas, as desigualdades regionais e entre classes sociais as contradições das relações de poder e os ditames neoliberais, determinam as características do federalismo brasileiro. Tais características são transferidas para os desdobramentos das políticas sociais. É nesse contesto que se insere as políticas públicas de educação. Ainda no caso brasileiro, o federalismo, mesmo já existindo uma trajetória percorrida, se reafirmou enquanto sistema político-administrativo com as regulamentações previstas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (Brasil, [2023]), e tem como princípios a autonomia e a cooperação entre os entes federativos.

Nas seções a seguir buscaremos refletir sobre o federalismo, educação, qualidade social e os movimentos de descentralização e regime de colaboração da gestão da educação pública, nesta reflexão buscamos elementos contidos nos estudos de Barroso (2008), Cardoso, Lima e Lima (2014), Cavalcanti (2016), Rosar (1997), dentre outros, assim como em instrumentos jurídico-normativo que dispõem sobre o objeto de estudo.

**2 REFLEXÕES SOBRE FEDERALISMO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL**

Com as reformas iniciadas na década de 1990, é importante destacar que o processo de municipalização da educação se intensificou desde então. Essa descentralização se caracteriza pela flexibilidade e pelas diferentes relações que se estabelecem entre a União e as unidades subnacionais, implicando a transferência de funções do governo federal (União) para os governos estaduais e municipais, no âmbito educacional.

Essas modificações estão centradas em pilares de reformas provocadas pela crise do capital nas últimas décadas, o que resultou em mudanças significativas nas esferas da economia, da política e, também, da questão social. Tais mudanças afetaram diretamente as políticas educacionais no Brasil. Assim, as reformas educacionais ocorridas no final do século XX e que continuam sendo desenvolvidas na contemporaneidade resultam das transformações do capitalismo ocorridas em nível mundial, sob orientações do paradigma neoliberal.

Rosar (1997) destaca que, durante a década de 1990, foi difundida uma vertente da sociologia que colocou no centro do debate educacional a necessidade de adaptar a escola ao processo de reestruturação produtiva, que estava ocorrendo na maioria dos países. Conceitos como qualidade total, descentralização, autonomia e avaliação, articulados com a perspectiva do Toyotismo, passaram a se apresentar no discurso oficial do Ministério da Educação, com isso os, educadores foram submetidos a um processo de “qualificação” programada, conforme os “paradigmas oficiais”.

Parece haver consenso em relação às fragilidades na efetivação das políticas sociais, conforme se observa nos déficits de habitação popular, na precariedade do saneamento básico, na má qualidade da saúde e da educação básica pública, no grande contingente de desempregados etc. A CF/1988, através do processo de municipalização, deslocou parte dessas demandas sociais, que antes eram da União e dos estados, para os municípios (Brasil, [2023]).

A legislação supracitada marca posição ao contemplar dispositivos que definem como a União, juntamente com os outros entes federados, deve cumprir as responsabilidades visando garantir a oferta da educação, com observância, entre outros aspectos, da gratuidade, das condições de acesso e permanência, gestão democrática, obrigatoriedade, padrão de qualidade, regime de colaboração, entre outros. No entanto, parece haver algumas lacunas ou inconsistências na transposição do marco legal para o marco operacional, em particular quando da efetivação das prerrogativas legais. Como exemplo, destaca-se o tratamento dado ao inciso I do artigo 206 da CF/1988, que dispõe sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, [2023]).

No sentido de cumprir os princípios presentes na CF/1988 e suprir as especificidades da educação, foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96). Essa lei também tem como referencial os níveis de autonomia e de responsabilidade adotados na concepção e nos fundamentos legais do federalismo brasileiro. A LDB nº 9.394/96 contempla de forma detalhada as dimensões em que os estados, municípios e o Distrito Federal devem atuar, com hierarquia preestabelecida e de modo a evitar a superposição aleatória e eventual (Brasil, 1996a).

No campo da obrigatoriedade, as unidades subnacionais têm a obrigação de oferecerem, no âmbito de suas competências, o ensino a todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade, conforme regulamentado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009). Já a União não tem a obrigação de ofertar a educação a todos que procuram as instituições federais, uma vez que a entrada dos alunos nessas instituições se dá através de processos seletivos. Como indica Barbosa (2004), esse processo ocorre por meio de vestibulares, programa de avaliação seriada, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sistema de seleção unificada.

Diante da exigência desses processos de seleção, constata-se que a educação de nível superior não é para todos, mas somente para os que atingem um estágio de qualidade competitiva que lhes garanta esse privilégio, entrando em cena a questão da meritocracia.

Na condição de direito, a educação básica é colocada na CF/1988 como direito público subjetivo, porém essa condição só é aplicada à educação básica, pois nenhum outro direito de cidadania se estabelece na condição de direito público subjetivo na Carta Magna. A expectativa de responsabilização do agente público pelo não atendimento à educação básica e ao valor dos repasses financeiros aos entes federados, vinculado ao número quantitativo de matrícula, impulsionaram, em um determinado período, o aumento considerável de matrículas nessas etapas da educação.

A regulamentação sobre as diretrizes e o financiamento da educação e, em particular, da educação básica, permitem cogitar que houve um aumento considerável no número de crianças e jovens que tiveram acesso a esses níveis de educação. Portanto, são sujeitos com nomes e sobrenomes que vivem e convivem em uma sociedade marcada pela desigualdade.

O acesso das crianças e jovens à educação básica não significou qualidade no atendimento, como alerta Barroso (2008), no Brasil já se alcançou quase 100% da população em idade escolar, antes o problema era a insuficiência de oferta, agora é o de qualidade no ensino, ou seja, garantir o postulado na legislação. No contexto prático da educação básica pública analisados deveriam ter com referência as dimensões da qualidade social da educação. Em meio a esses desafios, o processo de universalização do atendimento das crianças e jovens de 0 a 17 anos, a superação das desigualdades regionais e a busca pela qualidade social da educação básica pública são barreiras que a legislação e as práticas ainda não superaram.

Sobre isso, Cavalcanti (2016, p. 315) pondera que:

[...] tendo em vista a dimensão, a diversidade e a complexidade das desigualdades que caracterizam a federação brasileira, especialmente, em relação aos entes federados municipais, a assistência da União, além de incorporar mecanismos visando à qualidade, precisa aumentar o investimento na perspectiva do alcance da qualidade.

Os aspectos relacionados à qualidade social da educação básica pública tendem a fazer convergir para si outras demandas da educação, as quais são objetos de referência da legislação.

O ordenamento regulatório da educação básica pública inclina-se para alcançar a sua qualidade social. No entanto, alguns aspectos do conjunto de fazeres da educação parecem apresentar fragilidades ou maiores dificuldades na efetivação das suas proposições.

Não há um propósito em abordar neste estudo os traços teórico-metodológicos acerca dos temas que serão abordados aqui, mas sim, identificar fragilidades no percurso que interferem na construção da qualidade social da educação básica pública. A qualidade social da educação, na aparência do que propõe Faria (2009), aponta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação.

Faria (2009) destaca que a busca pela qualidade social da educação básica pública envolve questões macroestruturais, como a concentração de renda, as desigualdades regionais, ideológicas e o próprio procedimento de realização das atividades educativas que se efetivam em processos de gestão diversos. Assim, esses e outros elementos, intra e extraeducação, são determinantes para a concretização da educação, definindo e tipificando sua qualificação.

Cardoso, Lima e Lima (2014) acrescentam categorias que podem dificultar a interação social das políticas públicas. As autoras entendem que o patrimonialismo e o clientelismo, presentes nas relações da gestão pública, se impõem como traços históricos de empecilho no alargamento da participação social. Essas categorias encontram amparo legal no escopo do federalismo brasileiro, não se afastando das condições impostas pelos artifícios do capital, que se utiliza das entranhas do Estado na legitimação de suas ações.

De fato, os esforços individuais da educação não são suficientes para neutralizar as desigualdades sociais. No entanto, os caminhos que conduzem à qualidade social da educação, ladeados por outras políticas sociais, podem se tornar acessos seguros para a inibição de tais desigualdades.

A seguir, abordaremos, no contexto do federalismo brasileiro, sobre elementos dos movimentos de descentralização e regimes de colaboração da gestão da educação pública.

**3 MOVIMENTOS DE DESCENTRALIZAÇÃO E REGIME DE COLABORAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Reconhece-se a importância de outros momentos que permearam a construção da educação brasileira, a exemplo dos períodos jesuítico, pombalino e a chegada da família real ao Brasil em 1808. As ponderações a respeito de algumas passagens históricas, relativas à educação, incluem a menção ao Decreto imperial de 1827. Esse decreto se constituiu na primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação e, além de outras normativas, trazia a formalização dos primórdios das diretrizes legais da descentralização da educação, dispondo sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Contudo, o decreto não assegurava as condições de funcionamento das escolas, ficando sob a tutela dos presidentes das províncias, por meio de audiência das respectivas câmaras (Brasil, 1827).

Na década seguinte, em 1834, foi instituído o Ato Adicional que, além de instituir a monarquia, trazia consigo outras providências sobre a gestão dos serviços públicos, entre elas, a transferência das responsabilidades da instrução pública para as assembleias provincianas, fortalecendo os primórdios do processo de descentralização de parte dos serviços públicos, incluindo a educação (Brasil, 1834).

A descentralização das ações da educação ganhou força com a Constituição da República de 1891, ao transferir para os estados maiores responsabilidades pela educação dos seus cidadãos. No entanto, os efeitos práticos desse ato não se traduziram em melhorias efetivas para a educação das camadas populares, especialmente para as pessoas de regiões mais pobres (Brasil, 1891). Somente a transferência de responsabilidades, sem as devidas condições técnicas, financeiras e instrumentais, fazia com que a população mais carente permanecesse relegada a segundo plano, convivendo com índices alarmantes de analfabetismo. Tal como afirma Romanelli (1978, p. 43), “[...] a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo, e o restante dos estados seguindo sem transformações profundas”. Essa situação se faz presente na atualidade, em alguns sistemas de educação, quando analisada a qualidade ou o desempenho, considerando a localização geográfica desses sistemas.

O advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, representou um marco enquanto proposição para a educação, ao aglutinar as necessidades de uma elite intelectual em torno de um projeto exitoso de política pública de educação. Entre as proposições do Manifesto, estava a criação de um sistema de organização escolar, no qual a escola deveria ser única, obrigatória, pública, laica, gratuita e todos os professores deveriam ter formação universitária. O Manifesto propunha que a educação se tornasse uma obrigação do Estado e que todos tivessem acesso a ela, desde as séries iniciais à formação superior (O Manifesto [...], 2006).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia que:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade (O Manifesto [...], 2006, p. 8).

Impulsionado pelas proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década seguinte foi elaborada e promulgada a Constituição de 1934, legislação que estabeleceu as disposições para a criação dos sistemas de ensino, do Conselho Nacional e estaduais de educação e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1934). A educação foi colocada como um direito de todos, tal como expresso no artigo 149 da Carta constitucional:

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Destaca-se ainda que a lei, visando à possibilidade do desenvolvimento econômico, teve um alinhamento mais voltado para o ensino médio e superior, sendo que o ensino primário deveria ser público e de frequência obrigatória para os que estivessem em idade escolar.

A Constituição Federal de 1946, no tocante à educação, trouxe normas programáticas para a descentralização dos encargos educacionais da esfera da União para os estados e Distrito Federal, reconhecendo explicitamente os sistemas estaduais de ensino (Brasil, 1946). Com influência advinda da Carta Brasileira da Educação Democrática, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e aprovada pela Conferência Brasileira de Educação, realizada no Rio de Janeiro de 22 a 28 de junho de 1945, dentre as contribuições, a mais profunda é a possibilidade de os estados organizarem os seus respectivos sistemas, podendo ir do pré-escolar às instâncias superiores.

Ainda vislumbrando a possibilidade de melhoria da educação, foi elaborada e aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart, após dezesseis anos de tramitação. Essa lei trouxe alguns avanços, conforme se pode listar: tratou da formação mínima para professores; contemplou a regulamentação dos conselhos de educação; enfatizou o Plano Nacional de Educação como instrumento de articulação dos sistemas de educação, dando corpo ao processo de descentralização das ações de educação e, consequentemente, à transferência de responsabilidades pela implementação das políticas públicas de educação para os estados (Brasil, 1961).

Depois de dois anos de promulgação da primeira LDB do Brasil, aconteceu o golpe militar, em 30 de março de 1964, que se alongou por 20 anos, período marcado pela restrição de liberdades civis e democráticas. Nesse interstício, ocorreram alguns fatos marcantes na educação: foi implementada a Lei nº 5.692/71, que reservou às camadas mais pobres o ensino profissionalizante, deixando o ensino superior para as famílias oriundas das classes mais abastadas, adequando-se ao momento de forte repressão social; acentuou-se o processo de descentralização a educação, ancorado no movimento de municipalização, como possibilidade de diminuir os altos índices de analfabetos (Brasil, 1971).

Após esse período, teve início o processo de redemocratização do país com o efetivo engajamento da participação popular no movimento em defesa das *Diretas já*, ou seja, da eleição direta para todos os cargos públicos. Nesse contexto, foram defendidas várias iniciativas de fortalecimento da pressão popular, as quais defendiam, dentre outras bandeiras, a da elaboração de uma nova Constituição.

No caso da educação, foi realizada em 1986 a IV Conferência Brasileira de Educação, quando foi produzido um documento intitulado Carta de Goiânia, o qual apresentou propostas significativas para a educação enquanto direito social. As proposições contempladas na carta indicavam a preocupação dos educadores com a educação do país:

Os profissionais da educação declaram-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Então, por isso, empenhamos em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira e, ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (Carta [...], 2018, p. 145).

Parece notório que as diretrizes propostas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, particularmente, as defendidas pela Carta de Goiânia conseguiram fazer com que suas intencionalidades chegassem até a Assembleia Constituinte. Mesmo com tais contribuições e apesar de algumas críticas, a CF/1988 se estabeleceu como um aparato legal que propiciou grandes conquistas, no que se refere aos direitos sociais, sobretudo aos dispositivos postos no capítulo III da seção I, artigos 205 a 214, que tratam especificamente da educação.

A CF/1988 ratificou os princípios da descentralização e municipalização na gestão das políticas sociais, reconhecendo o Município como instância administrativa. No campo da educação (art. 211), oportunizou a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os estados e o Distrito Federal. Os municípios deviam manter cooperação técnica e financeira com a União e os estados, via programas de educação infantil e de ensino fundamental (art. 30. VI). O município, por meio da colaboração por meio de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, ao definir normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades (Brasil, [2023]).

Na década de 90, a municipalização da educação se fortaleceu com o apelo da população local, a qual exigia, cada vez mais, a melhoria da educação pública. A criação da LDB nº 9.394/96 e a implementação da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que instituiu o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, foram outros avanços da época (Brasil, 1996a, 1996b, 1996c). O FUNDEF passou a funcionar em 1998 e estabeleceu os parâmetros do financiamento do Ensino Fundamental. Souza (2010) afirma que a municipalização tem sido uma das estratégias privilegiadas, por meio da qual se procura imprimir nova racionalidade aos respectivos sistemas municipais de educação.

Outro mecanismo assegurado na legislação e que busca fortalecer o município na efetivação das políticas e programas educacionais é o regime de colaboração. Logo, instâncias do governo assumem responsabilidades conjuntas pelas políticas e programas educacionais, inclusive o financiamento, como indicado no artigo 211 da CF/1988 e especificado no artigo 8º da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996a, [2023]). Tal mecanismo está presente ainda no artigo 7º do PNE, que diz que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias, objeto do referido plano (Brasil, 2024).

À luz do Projeto de Lei Complementar (PLP) nº 235/2019, que tramita na Câmara dos Deputados e que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE), são fixadas normas para a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração (Arns, 2019).

O documento introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concluiu que, para alcançar seus objetivos, depende-se do adequado funcionamento do regime de colaboração legitimado pelo pacto federativo, assegurado por um conjunto de regras criadas para dividir as competências e organizar o funcionamento dos entes federados (Brasil, 2018), como disposto nos artigos 21, 22, 23 e 24 da CF/1988. Tais artigos reforçam que a ineficácia do regime de colaboração não se deve à falta de seguridade legal (Brasil, [2023]).

Os elementos apontados nesta parca reflexão, se constituem como mecanismos que sofrem influencias do capital, materializado pelos condicionantes neoliberais. Que, dentre outras coisas, promove no federalismo brasileiro e na educação um perfil hierárquico, sobreposto e burocrático, desencadeando-se em um ciclo de responsabilização, onde o peso recai sobre as escolas e profissionais. Eximindo o Estado da responsabilidade de garantir o direito de uma educação pública, gratuita e qualidade social.

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este breve texto pretendeu-se fazer reflexões sobre o federalismo brasileiro e educação pública, suscitou-se implicações históricas e legais sobre processos que regulam as políticas públicas, em particular, as políticas educacionais, buscou-se traçar uma linha de entendimento de como o federalismo se manifesta enquanto organização política e administrativa e suas tipificações. Observou-se que o federalismo se apresenta com diferentes características, no entanto, uma se faz presente em todos os Estados Nação, é a forma de governo multinível, ou seja, dividido em um governo nacional e governos subnacionais.

Percebeu-se que, no caso brasileiro, o federalismo ganhou maior dinamismo e seguridade legal com a promulgação da CF/1988, estabelecendo as atribuições para cada nível de poder dos entes federados, União, estados, Distrito Federal, municípios, e delimita, também, as respectivas abrangências de atuação. No que diz respeito às políticas públicas, o ente federado, município, incorporou maior protagonismo e responsabilidades em suas ações, não sendo diferente, com as políticas educacionais. Assim também, ratificou a educação como um direito social, possibilitou a universalização da matrícula de algumas etapas da educação básica pública, fato que não representou o alcance da qualidade social no atendimento.

Por último, registrou-se, em um recorte histórico, alguns movimentos em direção aos processos de descentralização, e do regime de colaboração da gestão da educação pública assegurados na legislação, suscitando dificuldades de concretização de tais processos.

Fica a expectativa de que a educação pública, gratuita e de qualidade social, é objeto de luta, especialmente, das classes populares.

**REFERÊNCIAS**

ARNS, Flávio. **Projeto de Lei Complementar n° 235, de 2019**. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20Complementar%20n°%20235%2C%20de%202019&text=Ementa%3A%20Institui%20o%20Sistema%20Nacional,211%20da%20Constituição%20Federal. Acesso em: 5 abr. 2025.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma escola transformadora. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. Braga, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: República dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro: Imperio Constitucional, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1834. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 15 mar. 2025.

CARDOSO, Maria José Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques. **Políticas educacionais**: gestão e controle social. São Luís: EdUFMA, 2014.

CARTA de Goiânia. **Cadernos Aslegis**, [Brasília, DF], v. 54, p. 141-148, 2018. Arquivo Histórico. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/40617/carta\_goiania\_martins.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 abr. 2025.

CAVALCANTI, Cacilda R. **Tensões federativas no financiamento da educação básica**: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União. 2016. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 149-168.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Gestão e qualidade social da educação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 488-491, jul./dez. 2009. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/39. Acesso em: 10 mar. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Trajetória Escolar. **Matrículas – crianças e adolescentes**: distorção idade-série, reprovação e abandono: redes públicas municipais e estaduais (Censo Escolar - INEP/MEC): nota sobre os dados de rendimento escolar com base no Censo Escolar 2023. [*S. l.: s. n.*], jan. 2023. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/por-que-e-fundamental-promover-trajetorias-de-sucesso-escolar-para-criancas-e-adolescentes/. Acesso em: 19 mar. 2025.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 188-204, ago. 2006. Número especial. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\_1932.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 105-140.

SANTIAGO, Marcus Firmino. **Algumas reflexões sobre federalismo**. Brasília, DF: Universidade do Distrito Federal, 2019.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org.). **Política e gestão da escola***.* 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 91-105.