

ATUAÇÃO DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: CONTRADIÇÕES ENTRE O DIREITO À VIDA E À EDUCAÇÃO

OLIVEIRA, Estefani de¹

Resumo: O presente trabalho buscou, à luz do materialismo histórico e dialético, investigar a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul do Brasil durante o período pandêmico e a influência de seus atos normativos na redução ou aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, bem como na garantia do direito à educação. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica nas plataformas Portal de Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações sobre a produção disponível relacionada ao tema, além de uma análise documental do acervo normativo emitido pelos Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul do Brasil em seus portais eletrônicos oficiais, no período de 2020 a 2022. Assim, foi possível concluir, que dentro de suas limitações como órgãos de natureza deliberativa, os Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul buscaram soluções para mitigar os impactos negativos da pandemia, buscando garantir o acesso à educação. No entanto, suas decisões frequentemente assumiram uma natureza legalista, desconsiderando as reais necessidades da comunidade escolar e resultando em ações pouco eficazes na prática. Além disso, a crise sanitária evidenciou a ambiguidade desses órgãos, que tanto podem mitigar quanto perpetuar as desigualdades educacionais, quando ignoram as comunidades mais vulneráveis em suas decisões. Portanto, ficou clara a importância de esses órgãos assumirem compromisso com a formulação de políticas que promovam efetivamente o direito à educação de qualidade a todos, se constituindo como um espaço de luta pela garantia de direitos e por uma transformação social que transcenda a mera mitigação dos sintomas da desigualdade.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Direito à Educação. Pandemia de COVID-19. Conselhos Estaduais de Educação.

Abstract: This study aimed, in light of historical and dialectical materialism, to investigate the actions of the State Education Councils of Southern Brazil during the pandemic period and the influence of their normative acts on reducing or deepening social and educational inequalities, as well as on ensuring the right to education. To achieve this goal, the research was developed through a bibliographic review on the CAPES Journals Portal and the Theses and Dissertations Catalog on the available literature related to the topic, along with a documentary analysis of the normative collection issued by the State Education Councils of Southern Brazil on their official electronic portals, from 2020 to 2022. The findings revealed that, within their limitations as deliberative bodies, the State Education Councils of Southern Brazil sought solutions to mitigate the pandemic's negative impacts and to ensure access to education. However, their decisions often took a legalistic approach, overlooking the actual needs of the school community and resulting in actions that were minimally effective in practice. Furthermore, the health crisis highlighted the ambiguity of these bodies, which can either alleviate or perpetuate educational inequalities when ignoring the most vulnerable communities in their

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná.
21000146@uepg.br

decisions. Therefore, the study underscored the importance of these bodies committing to policies that truly promote the right to quality education for all, establishing themselves as spaces for the struggle to guarantee rights and for a social transformation that transcends merely alleviating the symptoms of inequality.

Keywords: Education. Educational Policy. Right to Education. COVID-19 Pandemic. State Education Councils.

Introdução

A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, trouxe implicações profundas e sem precedentes para todos os setores da sociedade, dos quais a educação se apresentou como um dos mais fragilizados. As medidas de isolamento social necessárias para o controle da disseminação do vírus resultaram no fechamento abrupto de escolas e instituições de ensino. Essa situação impôs desafios significativos para a continuidade das atividades educacionais, exigindo respostas rápidas dos órgãos reguladores em propor políticas que garantissem o acesso à educação.

Nesse período, as desigualdades sociais e educacionais já existentes em nossa sociedade, decorrentes da própria dinâmica do capital, foram evidenciadas e ampliadas, uma vez que, essa forma de sociabilidade, movida pela exploração do homem pelo homem, invariavelmente produz desigualdades e direitos restritos, que se tornam ainda mais pronunciados em momentos de crise.

A classe trabalhadora, já marginalizada e privada de muitos direitos, enfrentou uma situação ainda maior de insegurança. Com o aumento no número de casos de infecção pelo vírus SARS-CoV-2, o fechamento de estabelecimentos considerados não essenciais e o crescente índice de desemprego, muitos trabalhadores perderam sua fonte de renda, ficando impossibilitados de suprir suas necessidades básicas. No âmbito educacional os filhos dos trabalhadores foram também os mais afetados, pois escolas públicas não contavam com aparato estrutural que pudesse manter de forma ideal o processo educacional de modo que esses estudantes, além de enfrentar os desafios sociais que se apresentavam ainda precisavam superar barreiras que os impediam de acessar as atividades escolares.

Diante disso, o presente trabalho, à luz do materialismo histórico e dialético, se propôs a investigar a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) da Região

Sul do Brasil diante da pandemia de COVID-19 e as possíveis interferências de seus atos normativos na redução ou aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, bem como na garantia do direito à educação, sobretudo para aqueles que historicamente têm sido marginalizados e excluídos do acesso pleno a uma educação de qualidade.

Isto, tendo em vista o papel dos Conselhos de Educação como órgãos colegiados de representação social que buscam realizar a mediação entre a sociedade civil e a sociedade política, exercendo função importante na formulação das políticas públicas relativas à educação, de modo a garantir que elas representem a vontade coletiva.

Considerando ainda que os Conselhos de Educação são, ou ao menos, deveriam ser órgãos colegiados plurais, compostos por representantes de diferentes segmentos da sociedade, o que os torna um espaço de constantes relações de forças, onde diferentes interesses, visões e objetivos são debatidos e negociados. Logo, têm o potencial de agir na mitigação das desigualdades estruturais da sociedade ao mesmo tempo em que podem refletir e até perpetuar essas desigualdades, quando favorecem as visões e interesses de uma classe dominante, como será discutido adiante.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão de literatura em busca de trabalhos produzidos sobre a temática e uma análise documental dos atos normativos dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) da Região Sul. Os resultados foram discutidos após uma breve explanação sobre as contradições entre o direito à vida e à educação decorrentes do período pandêmico, seguida de uma discussão sobre o papel dos Conselhos na garantia de direitos e as contradições envolvidas em seu funcionamento.

Educação e emancipação: direitos em conflito

Durante o período pandêmico, em que ocorreram intensas alterações na vida social, muitos direitos se viram severamente ameaçados, dentre eles o direito à educação e à saúde, ambos dispostos no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

Diante da pandemia, esses direitos foram colocados em uma aparente contradição, pois medidas como o fechamento das escolas para preservar a saúde pública dificultaram o acesso à educação de muitos alunos, já que as alternativas ao ensino presencial não alcançaram todos os estudantes. Isso gerou a impressão de que era necessário sacrificar um direito para garantir o outro. Contudo, entendemos que, assim como a vida é meio necessário para o desfrute dos demais direitos, o mesmo pode-se

considerar para a educação. Como aponta Saviani (2011, p. 46):

[...] a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização de ensino elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres.

Logo, mesmo em situações de crise, o acesso à educação – aqui se restringindo à educação escolar – deve ser efetivado, tendo em vista seu papel como condição necessária, ainda que não suficiente, para que a classe trabalhadora possa buscar por sua plena emancipação. A esse respeito Tonet (2014, p. 14) assevera que:

Sem dúvida, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade. [...] Contudo, ainda que esse acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente sistematizado seja necessário, não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação.

Assim, é por meio do exercício do direito à educação e de outros direitos que a classe trabalhadora pode almejar alcançar a emancipação política, ainda que não se faça essa uma condição suficiente para alcançar a emancipação humana. Para além disso, a emancipação humana demanda uma alteração das estruturas socioeconômicas que perpetuam as desigualdades. A verdadeira emancipação humana exige uma transformação profunda na organização social, econômica e política, de forma a ultrapassar as concessões legais e promover uma redistribuição justa dos recursos e oportunidades. Podemos entendê-la como:

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social. (Tonet, 2014, p. 11)

É importante ressaltar que esses direitos são resultados de lutas históricas e conquistas sociais, configurando-se como pilares para a construção de uma sociedade justa e equitativa, sendo essenciais para a melhoria das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora.

No entanto, partindo de um olhar crítico, esses direitos podem ser vistos como

concessões feitas por um Estado burguês, que busca apaziguar iniciativas e pensamentos revolucionários. Assim, embora necessárias, essas pequenas reformas representam uma tentativa de conter mudanças mais radicais e profundas na realidade vigente, limitando à humanidade a emancipação política, ou seja, ao desfrute de “direitos e liberdades formais” (Figueiredo, 2013) que omitem as reais desigualdades do capital. Na atual forma de sociabilidade, apesar de todos terem os mesmos direitos e liberdades, a capacidade de realmente usufruir desses direitos é profundamente desigual, pois as condições materiais de vida permanecem desiguais, limitando a capacidade dos indivíduos de exercer plenamente seus direitos.

Dessa forma, a educação assume uma certa dualidade, pois ao mesmo tempo que a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade se faz necessária para que “os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano.” (Tonet, 2014, p. 13) podendo ter caráter emancipatório e revolucionário ela também, dentro da sociabilidade vigente, cumpre o papel de reproduzir um “[...] sistema dominante tanto ideologicamente quanto nos níveis técnico e produtivo. Nesse sentido, o atual sistema educativo é utilizado como instrumento de reprodução, exclusão e dominação.” (Chaves, 2012, p. 202).

Portanto, a luta pelo direito à educação deve ser entendida como parte integrante de uma luta maior pela transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, é preciso empreender luta não apenas pelo direito ao acesso à educação, mas de forma crítica lutar pelo acesso a um saber de caráter revolucionário. Isso significa reconhecer a importância das conquistas dentro dos limites da democracia liberal, como aponta Jensen (2021), mas sem perder de vista o objetivo maior de superação da sociedade de classes. Assim, a defesa dos direitos já alcançados deve caminhar junto com a busca por novas conquistas, de modo a garantir que a educação não apenas reproduza as estruturas vigentes, mas sirva também como ferramenta para transformá-las.

O papel dos Conselhos de Educação: deveres e contradições

O papel dos Conselhos de Educação como órgãos que possibilitam a ampla participação nas decisões que norteiam a educação no país, se deve a um processo de consecutivas lutas sociais, especialmente no que se refere a Constituição Federal de 1988, cuja formulação contou com ampla participação popular e que em um contexto de

redemocratização do país abriu discussões sobre a oferta e o acesso à educação e questões relacionadas a gestão democrática dos sistemas de ensino. O processo de redemocratização possibilitou que os Conselhos assumissem um papel de maior relevância no cenário educacional, como um órgão de intermédio entre sociedade civil e sociedade política, pois assim como aponta Flach (2024, p. 5) “foi somente com a abertura democrática que, em meados de 1980, a ampliação da participação popular foi possível.”.

No entanto, a origem dos Conselhos no sistema de gestão da educação brasileira remonta ao Império, como aponta Cury (2001), ainda segundo o autor esses órgãos “adquiriram um grau variável de complexidade ao longo de muitos anos.” Cury (2001, p. 45-46), e se mantiveram ao longo de diferentes momentos históricos até que se configuraram como hoje os conhecemos, mesmo que ainda existam com certo grau de variação entre os sistemas de educação do país. Contudo, os Conselhos Estaduais de Educação, aos quais buscamos nos atentar com maior apreço, foram criados pela Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevendo:

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna. (Brasil, 1961)

Ainda que o trecho referido tenha sido posteriormente revogado pela Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não mais mencionando diretamente a necessidade de organização de Conselhos Estaduais de Educação, ainda incumbe aos Estados a responsabilidade de “I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino” (Brasil, 1996), assim ficando subentendida a necessidade de organização de órgãos colegiados estaduais, já que a própria lei cita em outros trechos de seu texto os Conselhos Estaduais de Educação, mesmo que deixe vago questões relacionadas a uma regulamentação, organização e estrutura dos Conselhos, deixando a decisão a pleno encargo do governos estaduais.

Os Conselhos de Educação, de modo geral, são entendidos, como órgãos colegiados, de caráter normativo, consultivo, deliberativo e, em algumas instâncias, fiscalizador, responsáveis por orientar e acompanhar a execução das políticas educacionais, assim como aponta Cury (2001, p. 44):

[...] os Conselhos Municipais e Estaduais e o Conselho Nacional de Educação

são órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam e resolvem, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional.

Para Cury (2006, p. 41) são ainda um “órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania.”² para tal, seus membros devem possuir compromisso com a promoção da educação e melhoria dos sistemas educacionais de modo a garantir que as decisões tomadas representem um interesse coletivo.

Os Conselhos de Educação auxiliam na gestão pública dos sistemas de educação e sendo participantes do processo decisório, possuem direta responsabilidade com a garantia do direito à educação de qualidade. Suas decisões se expressam por meio de pareceres, deliberações e resoluções, assumindo forma normativa para complementar as legislações educacionais vigentes. Dentre suas funções, segundo Cury (2006) a que se destaca é a função normativa, onde o conselheiro “*secundum legem e intra legem*” (Cury, 2006, p. 42) interpreta a legislação e a aplica para as finalidades maiores da educação.

Sua estrutura e composição, bem como aspectos de sua função tendem a variar de acordo com regimento interno de cada Conselho e de cada sistema de ensino, isso considerando a autonomia de cada ente federado disposta na Constituição de 1988 que deixou registrado expressamente que os entes que compõem a federação brasileira são dotados de autonomia, possuindo o direito de organizar e gerir seus próprios sistemas de ensino, desde que, respeitando as diretrizes mínimas estabelecidas nacionalmente, mas também atendendo às peculiaridades locais.

Como órgãos de representação social, se caracterizam como espaços políticos de mediação entre sociedade civil e sociedade política no campo educacional, facilitando a articulação entre diferentes interesses e necessidades. Cabe aqui, definir o entendimento sobre sociedade civil, resgatando o conceito a partir da perspectiva desenvolvida por Gramsci dentro de sua teoria ampliada do Estado, conforme explica Coutinho (1992, p. 76):

[...] a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações

² Aqui, faz-se uma breve pontuação sobre o conceito de cidadania, que, nos limites de uma democracia burguesa e partindo dos princípios de uma ótica liberal, pode ser entendida como uma integração formal dos indivíduos a um sistema político e jurídico, onde os mesmos passam a ser munidos de determinados direitos e deveres (Tonet, 2004). Trata-se de um conceito imerso nas contradições do capital, indissociável dos conflitos de classe, visto que foi concebido dentro de um sistema baseado na exploração do trabalho.

profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc.

Assim, a sociedade civil se caracteriza como sendo um conjunto de grupos organizados que estão em constante articulação com a sociedade política, entendida pelo autor como: "[...] conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção [...]" (Coutinho, 1992, p. 76). Essas duas esferas da superestrutura não podem ser dissociadas, sendo que a distinção entre elas não pode ser orgânica, pois juntas compõem o Estado em sentido ampliado.

Entender a sociedade civil sob essa ótica implica reconhecer seu papel central na disputa de poder e na formação do consenso social. A mediação realizada pelos órgãos de representação social no campo educacional, portanto, deve ser vista como parte desse processo mais amplo, onde se travam batalhas ideológicas e políticas que refletem e influenciam as relações de poder na sociedade.

Os Conselhos de Educação como órgãos colegiados de deliberação coletiva, em tese, são compostos por representantes de diferentes setores da sociedade, que defendem interesses variados e garantem a pluralidade de perspectivas na busca por uma vontade comum. Assim, sendo mecanismos essenciais para o cumprimento da gestão democrática, possibilitam a ampla participação popular no processo decisório de políticas que guiam a educação no país, sem os quais "[...] corre-se o risco da instauração de governos autocráticos, nos quais o processo de decisões se fundamenta nas crenças de um governante ou de um grupo restrito de sujeitos [...]" (Jensen, 2021, p. 63).

No entanto, sua pluralidade se faz inerente a lutas de classe, logo, são espaços onde permeiam os conflitos de interesses e as relações de força, portanto, os interesses da classe dominante podem prevalecer, resultando em políticas que perpetuam desigualdades, ao invés de reduzi-las.

Ademais, como órgãos de Estado e inseridos dentro da lógica do capital possuem ainda certas limitações em sua atuação, já que atuam dentro dos limites de uma democracia burguesa, na qual "o Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo [...]" (Gramsci, 2007, p. 41), portanto, o Estado se apresenta como um instrumento de defesa e perpetuação dos interesses de uma classe dominante, por ser resultado de uma sociedade dividida em classes, sua função reside em conservar e reproduzir tal divisão, garantindo que os interesses comuns de uma classe dominante se imponham como o interesse geral

da sociedade (Coutinho, 1992).

Dentro dessa perspectiva, é crucial compreender que os mecanismos de atuação estatal não são neutros, mas sim orientados por uma lógica que visa manter o *status quo*. Isso implica que as políticas e práticas educacionais promovidas pelo Estado frequentemente refletem e reforçam as desigualdades sociais e econômicas preexistentes, de modo que, assim como já discutido, a educação, ao invés de ser um instrumento de emancipação e transformação social, pode se tornar um meio de reprodução das relações de poder existentes, servindo aos interesses de manutenção da hegemonia da classe dominante.

Logo, ao mesmo tempo que podem ser órgãos atuantes na garantia do direito à educação e na mitigação de desigualdades educacionais, podem velados por uma aparente neutralidade refletir visões e interesses de uma classe dominante, já que estão sujeitos a influências políticas e sociais e imersos em uma sociabilidade guiada pelo capital. Portanto, o direito à educação pode nem sempre estar sendo assegurado, especialmente para a classe trabalhadora que dele necessita como forma de transformar a realidade vigente, “[...] já que essa realidade é permeada por conflitos, contradições e desafios impostos pela própria dinâmica do capital que produz desigualdades sociais e direitos restritos.” (Gomes e Cardozo, 2022, p. 909).

Desse modo, a necessidade da análise da atuação dos Conselhos de Educação se faz evidente especialmente em momentos de crise, para garantir o acesso equitativo à educação de qualidade, principalmente para grupos historicamente excluídos e marginalizados do processo educacional.

Os Conselhos de Educação em momentos de crise: entre a produção acadêmica e atos normativos

Com o advento da pandemia de COVID-19, que causou um grande abalo na vida social, surgiu a necessidade urgente de garantir a educação para todos os extratos da sociedade, especialmente para as classes mais vulneráveis. Nesse cenário, os Conselhos Estaduais de Educação emergiram como órgãos com papel de protagonismo nas políticas educacionais. Mesmo com suas limitações e contradições, esses Conselhos precisaram agir de forma a assegurar o direito à educação.

Isto posto e como já mencionado, a presente pesquisa se propôs a investigar a

atuação dos Conselhos Estaduais de Educação dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, situados na Região Sul do país, durante o período de crise sanitária causado pela Pandemia de COVID-19 e a influência de seus atos normativos na redução ou aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, bem como na garantia do direito à educação. Para isso, optou-se por desenvolver uma revisão bibliográfica realizada nas plataformas Portal de Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações, além de uma análise documental do acervo normativo emitido pelos Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul do Brasil em seus portais eletrônicos oficiais, dentro do período de 2020 a 2022.

O processo de revisão bibliográfica, que buscou reunir os trabalhos acadêmicos já produzidos sobre o tema de interesse teve início com uma ampla busca sobre os Conselhos de Educação de modo geral e em âmbito nacional, ou seja, Conselhos de Educação Municipais e Estaduais de todo o Brasil, além do Conselho Nacional de Educação (CNE), durante o período pandêmico, utilizando-se dos seguintes descritores: Conselhos de Educação, Pandemia de COVID-19 e Direito à Educação, combinados ou isolados. Em seguida, dentro dos resultados encontrados foram selecionados os trabalhos relacionados aos Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca geral por Conselhos de Educação resultou em 27 artigos. No Catálogo de Teses e Dissertações, foram localizados 33 trabalhos, dos quais 9 eram teses e 24 dissertações.

A partir dessa busca inicial, foram selecionados apenas os trabalhos que tratassem sobre Conselhos Estaduais de Educação, situados na Região Sul, durante o período pandêmico. Resultando em um artigo no Portal de Periódicos da CAPES, relacionado ao CEE do Paraná durante o período de crise sanitária. Além disso, uma tese foi identificada no Catálogo de Teses e Dissertações, abordando a atuação de todos os Conselhos de Educação do Brasil durante a pandemia, incluindo os CEEs da Região Sul, sendo considerada relevante para o escopo da pesquisa.

O artigo selecionado, intitulado como “Distanciamento físico e ensino remoto: socializações em tempos de pandemia.” (Bueno e Bueno, 2021) explora o tema “[...] socializações advindas do ensino remoto, durante o fechamento das instituições de educação formal, em virtude da pandemia da Covid-19.”, assim não tendo diretamente o objetivo de analisar a atuação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, mas o menciona no contexto da análise documental realizada. Em específico o artigo apresenta a Deliberação n.º 01/2020 emitida pelo CEE/PR que foi analisada junto de outros

documentos emitidos por instituições que influenciaram o rumo das atividades escolares durante a pandemia.

Com a análise dos documentos os autores concluíram, dentre outros pontos, que houve durante um período pandêmico uma possibilidade de aumento das desigualdades educacionais, como mencionam em suas considerações finais “verificou-se pela análise dos documentos, a possibilidade de ampliação de desigualdades sociais no Brasil advindas da situação imposta pela pandemia da Covid-19” (Bueno e Bueno, 2021, p. 217), ademais, o artigo não traz mais contribuições diretas que digam respeito a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação durante o período pandêmico e a forma com que essa interferiu no acesso ao direito à educação.

Já a tese, intitulada como “Limites e possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos estaduais de educação em tempos de pandemia.” (Jensen, 2021) tem por objetivo explorar a participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) durante a pandemia de Covid-19, assim, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a autora conclui que apesar das restrições impostas pela hegemonia burguesa e pelas ingerências do Poder Executivo, os Conselhos Estaduais de Educação mantêm um potencial significativo para promover a deliberação coletiva e a participação da classe trabalhadora. A presença de conselheiros ligados às entidades classistas, embora ainda insuficiente, abre caminhos para a contestação de políticas autoritárias e para a expressão de valores de classe por meio de votos contrários.

A pesquisa de Jensen (2021) contribui para o entendimento das dinâmicas de poder nos CEEs e sugere que, para fortalecer a representatividade da classe trabalhadora, é necessário ampliar as cadeiras destinadas às instituições classistas e assegurar a transparência no processo de escolha dos conselheiros. Ao mesmo tempo, a superação dos excessos burocráticos e a valorização das funções representativas são apontadas como passos fundamentais para aumentar a eficácia e a legitimidade desses Conselhos como espaços de participação democrática.

Essas reflexões nos auxiliam a pensar as formas com que a garantia do acesso à educação, especialmente para a classe trabalhadora, pode ter sido efetivada por meio da atuação dos Conselhos, já que os pontos abordados pela autora influenciaram as decisões durante o período pandêmico, impactando também na eficácia desses Conselhos na

promoção de uma educação equitativa³.

Com relação ao levantamento, observou-se que os resultados encontrados sobre os Conselhos de Educação em âmbito geral são abrangentes, no entanto, ao se considerar trabalhos sobre a atuação dos CEEs da Região Sul, especialmente em momentos de crise, como a causada pela pandemia de COVID-19, é possível identificar uma lacuna na produção acadêmica, que evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas e estudos nessa área específica das políticas educacionais, para que se possa encontrar formas de fortalecer a representatividade e a eficácia desses Conselhos, assegurando que possam desempenhar seu papel de forma que os direitos previstos em lei não sejam mera formalização legislativa, mas de fato implementados na prática social.

Quanto ao levantamento de atos normativos para a análise documental, foram reunidas resoluções, deliberações e pareceres emitidos pelos CEEs dos três estados da Região Sul durante o período pandêmico relacionados com orientações movidas em razão da pandemia de COVID-19, sendo 15 documentos emitidos pelo CEE/PR (8 deliberações e 7 pareceres), 14 documentos pelo CEE/SC (2 resoluções e 12 pareceres) e 11 documentos pelo CEE/RS (7 resoluções e 3 pareceres e 1 nota pública).

Para melhor análise dos atos normativos optou-se por dividi-los em três grupos: a) o primeiro grupo corresponde aos atos normativos que deram direcionamentos iniciais as atividades escolares após o advento da pandemia de COVID-19, englobando os que determinaram a suspensão das atividades presenciais ou a transição ao ensino remoto; b) o segundo grupo inclui todos os atos normativos que tratam sobre a continuidade educacional durante o período pandêmico, incluindo normativas de adaptações curriculares e metodológicas para o ensino durante a pandemia, documentos que responderam a solicitações da comunidade ou que alteraram a redação de alguma normativa anterior; c) o terceiro grupo corresponde a todos os documentos que estabeleceram diretrizes para a retomada das aulas presenciais, incluindo aqueles que estabelecem ensino híbrido, plano de recuperação de aprendizagem ou normativas de integração permanente de estratégias adotadas durante o período de crise.

No primeiro grupo, que engloba os atos normativos que direcionaram as atividades escolares no início da pandemia, foram analisados três documentos, como disposto abaixo. Quadro 1:

³ Fazemos o uso do termo "educação equitativa" no lugar de "educação igualitária" partindo do entendimento que em sociedades desiguais "não se pode usar o "direito igual" para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada." Azevedo (2013, p.138)

Quadro 1 – Primeiros atos normativos expedidos pelos Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul em resposta à pandemia de COVID-19 (2020).

UF	Título	Ementa/descrição
Paraná	Deliberação CEE/CP nº 01/20	Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências.
Santa Catarina	Resolução nº009/2020	Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19).
Rio Grande do Sul	Parecer nº0001/2020	Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19.

Fonte: Dados de Pesquisa (2024).

A análise dos documentos acima, indicou que todos os CEEs da região optaram, diante das medidas sanitárias de redução da propagação do vírus Sars-CoV-2, pela suspensão de aulas presenciais, abrindo a possibilidade de suspensão do calendário e posterior recomposição findado o período de excepcionalidade ou de adoção de um regime de aulas não presenciais/remotas⁴ para a continuidade das atividades educacionais. Com exceção do CEE/SC, que em um movimento a certo modo contraditório, estabeleceu o regime de atividades escolares não presenciais⁵, na redação do Artigo 2º (Resolução n.º 009/2020) em consonância com os demais Conselhos, ao mesmo tempo que no parágrafo único do mesmo artigo estabeleceu que:

⁴ Aqui iremos nos referir ao regime de aulas adotado durante a pandemia como “Regime de aulas não presenciais e/ou remoto”, para que não se incorra no erro de utilizar terminologias inadequadas, já que existe na literatura uma discussão ampla sobre o tema, discussão que se distancia do objeto de interesse da presente pesquisa, portanto, nos limitamos a utilização dos termos acima mencionados.

⁵ Assim como os demais Conselhos, o CEE/SC também abre a possibilidade de suspensão do calendário com posterior recomposição. “**Art. 5º** As instituições ou redes de ensino, que, por razões diversas, optarem por não executar as atribuições constantes do art. 3º desta Resolução, *deverão aprovar e dar ampla divulgação do novo calendário, contendo proposta de reposição das aulas presenciais referente ao período de regime especial, tão logo cesse esse período.*” (Santa Catarina, 2020, p. 5, grifos nossos)

Parágrafo único: *É facultado às instituições ou redes de ensino oferecer também o ensino remoto de forma combinada com o ensino presencial em consonância com as condições de cada estabelecimento de ensino, respeitados os protocolos recomendados pelas autoridades de saúde ou órgãos oficiais. (Santa Catarina, 2020, p. 5, grifos nossos)*

Entendemos por contraditório, pois considerando a necessidade de afastamento dos estudantes das atividades escolares presenciais, que no próprio documento é reconhecida pelo CEE/SC, trazer a possibilidade de aulas presenciais, ainda que apenas se respeitando protocolos sanitários, parece ir contra a premissa básica de evitar a disseminação do vírus. Essa contradição evidencia as dificuldades enfrentadas pelos Conselhos ao tentarem equilibrar a necessidade de manter a educação em funcionamento com a prioridade de garantir a saúde e segurança dos estudantes e funcionários.

Apesar disso, de modo geral os Conselhos da região viram como possibilidade mais viável para a manutenção das atividades escolares a realização de atividades não presenciais/remotas, diante da necessidade de afastamento dos estudantes do ambiente escolar. Seria essa então, ao menos em teoria, uma forma de manter todos os estudantes ainda em contato com as atividades escolares, como modo de minimizar as perdas educacionais.

Contudo, ao possibilitarem o ensino não presencial/remoto, os Conselhos não deram a devida relevância ao contexto educacional e social em que seus sistemas de ensino se encontravam, pois essa forma de ensino, para de fato ser capaz de mitigar qualquer dano à educação causado pelo afastamento das atividades presenciais exige uma estrutura material mínima, ou seja, pressupõe que todos os estudantes tenham acesso às tecnologias da informação necessárias, que tenham um espaço adequado de estudo, que tenham apoio de seus familiares para a criação de uma rotina de estudos, dentre outras necessidades, que sabemos não ser uma realidade para todos os estudantes.

Os Conselhos do Paraná e do Rio Grande do Sul, mencionam ainda nesse grupo de documentos analisados ser de responsabilidade das mantenedoras a garantia das condições necessárias para o acesso à educação não presencial.

Sobre isso, consideramos que dentro de seus limites como órgãos normativos, realmente não está dentro de suas possibilidades e atribuições garantir os meios materiais para a efetivação dessa forma de ensino, pois como afirma Gohn (2006, p. 10) “não é competência do conselho a gestão propriamente do serviço público [...]”, no entanto, como órgãos responsáveis por formular normativas que guiam a gestão da educação,

precisam considerar a realidade social e material em que se aplicarão suas decisões e em que estão inseridos todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

Diversos indicadores sociais e econômicos evidenciam as desigualdades na região, que, embora ocupe uma posição relativamente favorável em relação à pobreza e à miséria quando comparada a outras regiões do país, ainda possui uma parcela significativa de sua população exposta a condições de desigualdade. Em 2019, a Síntese de Indicadores Sociais, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que, em 2018, na Região Sul, 5,7% da população vivia em domicílios sem coleta direta ou indireta de lixo; 11,5% em residências sem abastecimento de água por rede geral; e 33,8% em domicílios sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial.

A Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018, sobre a análise de segurança alimentar no Brasil, apontou que 15,3% dos domicílios vive em situação de insegurança alimentar leve, 3,2% em situação de insegurança alimentar moderada e 2,2% em situação de insegurança alimentar grave, que ainda sendo um índice considerado baixo em relação a outras regiões do Brasil, como a Região Norte com 10,2%, representa uma parcela a ser considerada da população.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, evidenciou a existência de desigualdades de acesso à internet na região entre estudantes de escolas públicas e particulares, sendo o percentual de 90,5% e 99,5% em escolas públicas e particulares, respectivamente. A pesquisa ainda indica a mesma disparidade com relação ao percentual de estudantes que tinham telefone móvel celular, sendo de 64,8% na rede pública e 92,6% na rede privada.

Nesse contexto social, é difícil pensar que a educação não presencial/remota fosse de fato ser uma opção que abrangesse *todos* os estudantes e garantisse verdadeiramente o direito à educação, assim como se seguiu a lógica dos Conselhos ao deliberarem a favor desse formato de ensino. Por mais que entendamos ser uma medida paliativa que buscou em meio às limitações do momento mitigar os danos causados pelo distanciamento da sala de aula, não se pode considerar que de fato garantiu o direito à educação de qualidade a todos os estudantes.

Pois, reforçamos aqui o que afirmaram Marx e Engels (2009, p. 40) “[...] os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história””. Portanto, as condições materiais das escolas e dos alunos e seus familiares precisam ser consideradas para que se efetive qualquer forma de ensino, e para que então se possa entender que o direito à educação de qualidade foi de fato assegurado a todos os estudantes, pois do

contrário se perpetua uma dinâmica de exclusão daqueles que historicamente já vem sendo excluídos.

Em síntese, entendemos que não é de competência dos Conselhos fornecer condições materiais para o acesso a essa forma de ensino não presencial, mas ao abrirem, por meio de seus atos normativos, a possibilidade para que essa forma de ensino aconteça, o contexto educacional, social e econômico de todos os que compõem a comunidade escolar precisaria ter sido melhor considerado, ainda mais dentro de uma crise sanitária que evidenciou profundas desigualdades estruturais.

O formato de ensino adotado não foi devidamente planejado para atender às necessidades dos alunos e de toda a comunidade escolar, nem garantiu uma aprendizagem eficaz para aqueles que tinham condições materiais de acesso, mas que ainda assim enfrentaram dificuldades de natureza pedagógica. Já que as formas de disponibilização do ensino não presencial se deram tanto por meio de tecnologias da informação, como por meio de televisão aberta ou materiais impressos. O que a princípio parece resolver a questão de falta de condições materiais, mas incorre na questão de defasagem de aprendizagem, pois aqueles que não tinham acesso a tecnologias recebiam materiais impressos, ficando a encargo dos próprios familiares a função de mediação pedagógica.

Assim, aqueles que tinham acesso a formas mais completas de usufruir da interação digital com os professores podem até ter logrado certo sucesso em questão de aprendizagem, no entanto, aqueles que tinham apenas um material impresso e o desejo de aprender talvez tenham ficado para trás, não podendo de fato usufruir de seu direito à educação de qualidade.

Com posicionamento semelhante a conselheira do CEE/PR, Taís Maria Mendes, representante da APP - Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Paraná, realizou voto contrário à Deliberação n.º 01/2020, com declaração de voto contrário onde a conselheira se posiciona:

Apesar da legislação educacional permitir a EaD, a realidade é que nossas escolas não estão preparadas para esta ferramenta de ensino. O direito ao acesso e à educação de qualidade requer compromisso e estrutura nas redes estadual e municipais. [...] Portanto, é insuficiente autorizar algo que não garanta o acesso e a qualidade da educação para todos(as) que trabalham e estudam em nossas escolas. (Paraná, 2020a, p. 20 - Declaração de voto contrário à Deliberação n.º 01/2020)

Ademais, em um olhar a longo prazo, podemos considerar que a possibilidade de utilização do ensino remoto durante a pandemia, facilitada pelas normativas dos

Conselhos Estaduais de Educação, abriu espaço para a plataformização e mercantilização⁶ da educação pública. Pois o que vimos foi um movimento de firmação de parcerias com empresas privadas, com a justificativa de que elas poderiam fornecer plataformas que tornassem o ensino remoto mais acessível aos alunos, movimento que não condenamos a princípio, visto que por se tratar de uma situação de excepcionalidade para o qual as mantenedoras não estavam preparadas, precisaram em um momento de crise formar parcerias com empresas que poderiam fornecer certa estrutura para a continuidade da educação de forma não presencial, sendo essa a opção que se viu como mais viável no momento pelos gestores da educação.

No entanto, as deliberações para a educação durante a pandemia facilitaram uma inserção crescente dos setores empresariais na educação pública, promovendo políticas neoliberais que visam reduzir os gastos do Estado com políticas públicas destinadas à garantia de direitos. Isso resultou em um avanço da privatização, com a educação sendo cada vez mais tratada como mercadoria. Dessa forma, a educação escolar passou a ser cada vez mais alinhada às necessidades do mercado, reforçando uma visão de ensino voltada à perpetuação do modelo de sociabilidade vigente, com o objetivo de formar trabalhadores subordinados à lógica do capital.

Esta questão, traduz os dilemas éticos e políticos que estão envolvidos com as decisões tomadas pelos Conselhos, que podem ser utilizadas como brechas para políticas que perpetuam a privação de direitos da classe trabalhadora.

Isto posto, ainda que não esgotada a discussão relacionada ao primeiro grupo de documentos, passamos para a análise do segundo grupo, que trata sobre questões no âmbito da continuidade educacional durante o período pandêmico, ou seja, documentos emitidos ao longo da pandemia, após a decisão de suspensão das atividades presenciais.

Importante salientar que quantitativamente foram analisados, dentro desse grupo, cerca de 32 documentos, dos quais alguns pontos considerados mais relevantes serão discutidos.

Foi possível notar por meio da análise dos documentos que muitos se deram em resposta a reivindicações de grupos organizados da sociedade civil, especialmente no que diz respeito ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, que dos 10 documentos

⁶ Entendemos o termo, aplicado à educação, como conversão de um direito em mercadoria. Assim como defende Leher (2022, p. 85) quando diz que “Aplicada na educação, a mercantilização diz respeito à: a) comercialização de um bem (a educação) cuja condição de mercadoria causa ‘estranhamento’ por ter sido estabelecida, historicamente, nas constituições como direito do cidadão e dever do Estado.”

analisados nesse grupo, 9 faziam clara menção a alguma reivindicação realizada por organizações da sociedade da civil⁷, representantes ou não da comunidade escolar. Dentre elas podemos citar: Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (Sinepe/PR); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná-APP; Federação de pais, mães ou Responsáveis Legais de Alunos (as) das Escolas Públicas do Estado do Paraná (FEPAMEF-PR) e o Instituto Educacional Monitor.

Esse fato, em princípio demonstra um aspecto positivo de diálogo e de participação coletiva na formulação das decisões que nortearam as políticas educacionais em um momento de crise. No entanto, vale ressaltar a natureza legalista das respostas dadas por esse Conselho às reivindicações, especialmente para aquelas realizadas por representantes da comunidade escolar, “ou seja, preocupação em atender as normas legais, sem que o movimento dialético que orienta a vida em sociedade seja considerado.” (Flach, 2024, p. 12).

Como exemplo podemos citar o Parecer n.º 07/2020, que traz as preocupações de um pai e professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná, sobre a “relevância do debate e da participação das famílias no processo decisório quando do percurso das atividades educativas na pandemia.” (Paraná, 2020b, p. 1).

Em resposta, o CEE/PR, através da relatora Rita de Cássia Moraes, reconheceu os desafios e preocupações apresentadas, mas afirmou que a representatividade estava sendo garantida com base em vários documentos e legislações que preveem a gestão democrática no processo educativo. O parecer se apoia então no fato de que tais previsões legais estão documentadas, sem necessariamente abordar a efetividade prática dessas previsões. A relatora enfatizou que a representatividade estava garantida com base na documentação/legislação existente, mas a preocupação de um representante da comunidade escolar destaca uma desconexão entre a formalidade legal e a realidade vivida pelas famílias e alunos.

Além disso, as demandas repetidas de várias organizações e entidades educacionais, como a APP-Sindicato e a FEPAMEF-PR, sobre a falta de condições técnicas e materiais para a educação remota, falta de envolvimento da comunidade escolar no planejamento das atividades escolares, ausência de propostas direcionadas aos estudantes com necessidades especiais, e desrespeito a autonomia docente, refletiram

⁷ Cabe lembrar o entendimento de sociedade civil aqui já abordado, que em Gramsci é entendida como, um conjunto de organizações de cunho privado. Que se faz como um espaço onde ocorre a luta pela hegemonia cultural e ideológica, a conquista de “espaços e posições”.

uma resposta institucional insuficiente, com soluções propostas que muitas vezes esbarravam em limitações práticas e na falta de ações concretas para resolver os problemas apontados.

Demonstrando uma postura excessivamente formalista e burocrática, que segue um caminho contrário ao que diz Cury (2001) quando trata sobre qual deve ser o papel dos Conselhos nos sistemas de educação.

A existência desses Conselhos, de acordo com o espírito das leis existentes, *não é o de serem órgãos burocráticos, cartoriais e engessadores da dinamicidade dos profissionais e administradores da educação ou da autonomia dos sistemas. Sua linha de frente é, dentro da relação Estado e Sociedade, estar a serviço das finalidades maiores da educação e cooperar com o zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras.* (Cury, 2001, p. 45, grifos nossos)

O resultado foi uma série de deliberações e pareceres que, embora bem intencionados, não conseguiram garantir plenamente o direito à educação de forma equitativa e eficaz durante a pandemia.

Dentro dos documentos relacionados a respostas de reivindicações da sociedade civil ainda estão inclusas reivindicações realizadas por empresas do setor educacional, que nesse sentido exerceram influência significativa nas decisões emitidas pelo CEE/PR, o que fica evidente na Deliberação n.º 02/2020, que trata sobre a liberação de educação remota ao Ensino Infantil, inicialmente não permitida no texto da Deliberação n.º 01/2020.

Art. 2.º Fica autorizada às instituições de ensino credenciadas e com cursos e modalidades já autorizados e/ou reconhecidos de Educação Básica e Educação Superior, *com exceção para a educação infantil*, a oferta de atividades não presenciais. (Paraná, 2020c, p. 13 – Redação original)

A solicitação para que a educação remota fosse permitida também na educação infantil partiu do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (Sinepe/PR). O sindicato argumentou que a exclusão dos estudantes da educação infantil do ensino remoto os deixaria à margem do processo educacional, causando prejuízos pedagógicos. Além disso, a decisão representaria alto risco aos negócios, já que a impossibilidade de realização de atividades levaria ao fechamentos dos estabelecimentos de educação infantil privados e ao desemprego dos professores dessas instituições, causando ainda sobrecarga do sistema público de educação que precisaria encontrar vagas para os alunos remanescentes dos estabelecimentos que fecharam.

No entanto, como mencionado na declaração de voto contrário de alguns conselheiros do próprio CEE/PR, esses argumentos desconsideram as especificidades de aprendizagem da faixa etária, já que o ensino remoto tende a proporcionar pouco aprendizado a crianças que por característica própria da idade não conseguem se autogerir e necessitam do auxílio direto de professores com formação específica, não podendo essa função ser delegada aos familiares que dentre outras preocupações ainda precisariam assumir o papel de professores dos filhos. Além disso, a solicitação tem clara e assumida motivação financeira e econômica, representando uma demanda que não compete ao órgão em questão atender, pois o compromisso dos Conselhos é com a garantia de acesso a uma educação de qualidade.

Apesar dos argumentos contrários à alteração da Deliberação n.º 01/2020, o Conselho aceitou a alteração, permitindo que o ensino remoto fosse também aplicado à educação infantil. Isso reforça uma questão aqui já abordada, que coloca os Conselhos como lugares onde permeiam os conflitos de interesse, onde os interesses econômicos e empresariais podem ser colocados à frente da qualidade educacional.

Em contraste, os demais Conselhos da região não apresentaram respostas tão evidentes a reivindicações sociais enviadas diretamente ao órgão colegiado, ao menos não nos documentos que foram objeto de análise.

A maior parte dos documentos do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina pertencentes a esse grupo tinham o objetivo de analisar as legislações nacionais e estaduais relacionadas à educação e aprovar sua aplicabilidade no sistema de ensino catarinense. Desse modo, seguiu em plena concordância com as orientações dadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ou até mesmo com decretos do governo estadual. Assim, apresentando também um aspecto legalista, de apego a legislação, já que grande parte de seus atos normativos faziam análise de leis, medidas provisórias e decretos, mas pouco refletiam sobre a efetivação dessas legislações no chão da escola ou sobre o modo como impactaram no cotidiano da comunidade escolar.

Além disso, fica clara a influência das legislações nacionais na decisão dos Conselhos, já que permeou entre eles uma preocupação em manter suas decisões em concordância com as legislações nacionais e estaduais.

É importante destacar que, durante o período pandêmico, houve por parte do governo federal uma postura negacionista e negligente com relação às políticas de combate à disseminação do vírus Sars-CoV-2, e que, especialmente, o MEC passava por

uma série de conflitos. Ao longo do governo Bolsonaro, houve uma sucessiva troca de Ministros da Educação, alguns nomeados e destituídos em questão de meses, em meio a falas e atitudes polêmicas.

O órgão foi assumido em 16 de junho de 2020 pelo ex-ministro Milton Ribeiro, um pastor presbiteriano, que teve seu mandato marcado por posicionamentos preconceituosos. Entre suas declarações polêmicas, destacam-se falas que demonstraram discriminação contra minorias e um enfoque conservador na condução das políticas educacionais, o que gerou críticas de diversos setores da sociedade.⁸

Questões que atribuíram ao órgão uma grande instabilidade que podem ter refletido nas decisões emitidas durante o período pandêmico, portanto também refletido nas decisões dos Conselhos de Educação, especialmente para aqueles que aplicaram em sua totalidade as legislações nacionais para o período, sem considerar aspectos regionais.

Já nos documentos analisados do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul, relativos a esse grupo de análise, destaca-se a Resolução n.º 352/2020 que “[...] determina e orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino [...]” enfatizando uma função pouco atribuída aos Conselhos de Educação, a função fiscalizadora, que é assumida pelo CEE/RS em seu Regimento Interno⁹.

Art. 1º. O Conselho Estadual de Educação é o órgão consultivo, normativo, *fiscalizador* e deliberativo do Sistema Estadual de Ensino, com dotação orçamentária própria, que lhe assegure eficiente funcionamento e autonomia administrativa para agir e decidir de conformidade com as funções e atribuições conferidas pelas legislações federal e estadual. (Rio Grande do Sul, 2016, grifos nossos)

Consideramos que, embora a função fiscalizadora não seja tradicionalmente vista como a mais importante ou frequentemente atribuída à maioria dos Conselhos de Educação, ela representa uma oportunidade para que esses órgãos adotem uma postura mais dinâmica e abrangente. No contexto pandêmico, essa função ganha destaque, pois atua como um mecanismo crucial para assegurar que as instituições de ensino cumpram as normativas e mantenham a qualidade do ensino para os estudantes, mesmo em momentos de crise.

⁸ Milton Ribeiro foi exonerado do cargo em meio à crise política causada pelas denúncias do repasse irregular de verbas, conhecido como “Bolsolão do MEC”, um esquema de corrupção envolvendo repasse irregular de recursos do FNDE.

⁹ O Regimento Interno dos três Conselhos que são objeto dessa pesquisa foram analisados para melhor compreender a sua composição e funcionamento.

Com relação ao terceiro grupo de análise, que abrange as normativas de retorno à presencialidade, foram analisados os documentos dispostos abaixo, mesmo que alguns documentos anteriores já tratassem brevemente sobre orientações de retorno às atividades presenciais. Quadro 2:

Quadro 2 – Atos normativos expedidos pelos Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul com orientações de retorno ao ensino presencial (2020-2021).

UF	Título	Ementa/descrição
Paraná	Deliberação CEE/CP nº 05/20	Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020.
	Deliberação CEE/CP nº 01/21	Normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional, no ano letivo de 2021, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.
	Deliberação CEE/CP nº 05/21	Normas complementares à Resolução CNE/CP nº 2/2021 para o retorno das atividades presenciais e para a organização do calendário escolar no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.
	Deliberação CEE/CP nº 07/21	Flexibilização do período letivo de 2021, nos termos da Lei Federal nº 14.218/2021.
Santa Catarina	Parecer nº117/2021	Aplicabilidade do Parecer CNE/CP nº 6/2021 e Resolução CNE/CP nº 2/2021, que instituem Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e a regularização do calendário escolar.
Rio Grande do Sul	Nota Pública nº 001/2021	O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições, esclarece as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino, a partir da definição do retorno do ensino presencial obrigatório na educação básica do território estadual do RS.

Fonte: Dados de Pesquisa (2024).

Os Conselhos Estaduais de Educação da região emitiram maior parte das

normativas de retorno às atividades presenciais, partindo da alteração de decretos estaduais que anteriormente suspendiam essas atividades ou ainda de legislações nacionais que traziam orientações para o retorno à presencialidade. Um exemplo para o primeiro caso é do CEE/PR, que emitiu a Deliberação n.º 01/21 em razão do Decreto Estadual n.º 6.637, de 20 de janeiro de 2021, que modifica a suspensão das aulas presenciais previstas no Decreto n.º 4.230.

Já os Conselhos de Educação de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, optaram por seguir legislações nacionais como o Parecer CNE/CP n.º 6/2021¹⁰ e a Resolução CNE/CP n.º 02/2021¹¹ que estabelecem medidas para o retorno às atividades presenciais e a regularização do calendário escolar.

Com relação às orientações de retorno, especialmente do CEE/PR que emitiu documentos de elaboração própria a respeito do tema, se indicou que o retorno deveria ser gradual, abrindo até mesmo possibilidade para ensino híbrido e que só poderia ocorrer se respeitando medidas sanitárias estabelecidas por órgãos de saúde e vigilância sanitária, indicando que o “objetivo central é a preservação da vida e da saúde dos estudantes, dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da Educação e de toda a comunidade escolar.” (Paraná, 2021a, p. 1)

No entanto, com relação ainda ao Conselho de Estadual de Educação do Paraná, é importante ressaltar que a Deliberação n.º 01/21, foi aprovada em 05 de fevereiro de 2021, momento em que, segundo Informe Epidemiológico da Secretaria de Saúde, a situação epidemiológica ainda não estava controlada, como argumenta a Conselheira Taís Maria Mendes em declaração de voto contrário:

No Paraná, vivemos o pior período da pandemia. A taxa de ocupação de leitos exclusivos para COVID-19 de UTI/SUS para adultos é superior a 80%, exceção à região oeste, com 76% (conforme Boletim da Secretaria da Saúde – SESA de 5/2/2021). Não é momento de falarmos em retorno às aulas presenciais. (Paraná, 2021a, p. 1 - Declaração de voto contrário à Deliberação n.º 01/2021)

Além disso, a conselheira argumenta que os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos de saúde “são impraticáveis no ambiente escolar”

¹⁰ Determina “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.” (Brasil, 2021a)

¹¹ “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.” (Brasil, 2021b)

considerando a realidade do cotidiano escolar, em que existe um grande número de alunos em espaços limitados e com infraestrutura muitas vezes precária. Destaca que a implementação dos protocolos exigiria um acompanhamento rigoroso, algo que as escolas do estado do Paraná não estavam equipadas para fazer adequadamente naquele momento.

De um lado, havia a pressão para retomar as atividades presenciais devido à preocupação com a qualidade do ensino e o impacto do ensino remoto prolongado no aprendizado dos alunos. De outro, havia o argumento de que a prioridade deveria ser a segurança e a saúde dos estudantes e profissionais da educação, especialmente considerando o contexto epidemiológico crítico do início de 2021.

A decisão de retomar ou não as aulas presenciais foi marcada por essa tensão entre a necessidade de garantir o direito à educação de forma plena e o imperativo de proteger a vida e a saúde da comunidade escolar.

Outra questão relevante observada já nos documentos anteriores, foi uma preocupação no cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), demonstrando novamente um aspecto legalista de preocupação demasiada com o cumprimento de legislações.

Art. 8.º A instituição de ensino que não requerer a oferta de atividades escolares não presenciais, ou cujo requerimento não for validado nos termos do Art. 7.º desta Deliberação, *deverá assegurar aos seus estudantes o cumprimento integral do plano de curso previsto para o período letivo de 2020, nos termos dos Arts. 24, 31 e 47 da Lei Federal n.º 9.394/1996.* (Paraná, 2020a, p. 1, grifos nossos)

§ 3º Para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB, as instituições ou redes de ensino deverão registrar em seu planejamento de atividades qual a carga horária de cada atividade a ser realizada pelos estudantes na forma não presencial. (Santa Catarina, 2020, p.6)

5 - Os Sistemas de Ensino gozam de autonomia para decidir questões operacionais relativas ao calendário anual de suas instituições, desde que assegurada a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar pelo estudante da Educação Básica e suas modalidades, determinados pela LDBEN. (Rio Grande do Sul, 2020a, p. 1)

No entanto, diante da impossibilidade de cumprir o calendário escolar devido à crise sanitária causada pela COVID-19, foi sancionada a Lei Nacional n.º 14.040, que flexibiliza o cumprimento de no mínimo 200 dias letivos para o ensino fundamental e superior, desde que cumprida a carga horária mínima estabelecida.

Para o cômputo da carga horária mínima foram consideradas as atividades não

presenciais, no entanto sem considerar o um aspecto importante, a qualidade dessas atividades e o seu impacto no aprendizado dos estudantes. A ênfase estava no cumprimento de um requisito quantitativo, sem uma análise mais profunda sobre a eficácia das estratégias de ensino remoto. Essa abordagem legalista reflete uma preocupação em atender às exigências formais da legislação educacional, mas não necessariamente em garantir que a educação ofertada durante a pandemia fosse de qualidade e equitativa.

Considerações Finais

Ao tratar sobre a escola no contexto italiano em 1916, Gramsci afirmou que: “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura.” (Gramsci, 1976, p. 100).

Partindo dessa reflexão, podemos analisar a educação no Brasil, que desde sua origem tem sido um privilégio de poucos. Mesmo que hoje seja prevista como um “direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1988), a educação ainda não é um direito ao qual todos efetivamente têm acesso, fato que se torna ainda mais evidente em momentos de crise como a causada pela pandemia de COVID-19.

A pandemia trouxe uma série de desafios para a gestão dos sistemas educacionais, pois se viu eminente uma contradição entre a necessidade de preservar a vida de todos os indivíduos que participam do cotidiano escolar e ao mesmo tempo garantir que todos os estudantes pudessem ter acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, os Conselhos de Educação como órgãos colegiados de deliberação coletiva, por meio de deliberações, pareceres e resoluções interviam nas políticas educacionais com o objetivo de mitigar os danos causados pelas necessárias medidas de isolamento social e garantir minimamente o acesso à educação.

No entanto, suas decisões se pautaram em um formalismo burocrático que muitas vezes ignorava as reais necessidades da comunidade escolar, resultando em deliberações formais que se distanciavam da realidade escolar e refletiam uma falta de efetividade nas ações para garantir uma educação de qualidade durante a crise.

Em suas decisões os Conselhos de Educação reforçaram sua natureza legalista e sua atuação como extensão das instâncias estaduais e federais. Suas deliberações, ao priorizarem a adequação às normativas, acabaram desconsiderando a realidade social e

material dos estudantes e da comunidade escolar. Além disso, por estarem imersos em um espaço de disputas de interesses, em alguns momentos os Conselhos expressaram preocupações que estão além da garantia efetiva do direito à educação, comprometendo as condições de acesso e permanência dos alunos, agindo na reprodução e ampliação das desigualdades existentes.

Não sendo possível afirmar que o direito à educação de qualidade foi assegurado a todos os estudantes, uma vez que muitos sequer foram lembrados. As decisões dos Conselhos de Educação, que autorizaram, entre outras medidas, o ensino remoto, tentaram mitigar os impactos negativos, mas mostraram-se pouco comprometidas com a realidade dos seus sistemas de ensino. Especialmente para os estudantes de comunidades mais vulneráveis, para os quais essas decisões se revelaram ainda mais excludentes. Esse ponto reforça a característica ambígua desses órgãos, que podem tanto mitigar quanto perpetuar as desigualdades.

Dessa forma, consideramos que os Conselhos de Educação têm um papel crucial a desempenhar, não apenas na resposta a crises, mas na construção contínua de políticas que promovam o direito à educação de qualidade.

Portanto, é imperativo que suas ações e deliberações estejam sempre orientadas pelo compromisso de transformar a educação em um verdadeiro direito de todos, efetivamente acessível e de qualidade, rompendo com o histórico de privilégio que ainda marca a educação no Brasil, de modo que todos os jovens possam almejar ser verdadeiramente iguais em relação ao conhecimento e a cultura.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP**

nº 6/2021, de 6 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10 jun. 2024.

BUENO, P. A. R; BUENO, R. E. Distanciamento físico e ensino remoto: socializações em tempos de pandemia. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 192-220, jan./abr. 2021.

CHAVES, V. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 201-214.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N. S; AGUIAR, M. A. S. (orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, J. G. **Desigualdade social e capitalismo**: os limites da igualdade sob a ordem burguesa. In: Jornada Internacional Políticas Públicas, 7., 2013, São Luiz, Maranhão. Anais [...]. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo4/desigualdadessociaisepoliticaspUBLICAS/desigualdadesocialecapitalismooslimitesdaigualdadesobaordemburguesa.pdf> . Acesso em: 10 de jun. 2024.

FLACH, S. F. A atuação de Conselhos Estaduais de Educação: quando o legalismo orienta as decisões. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 18, 2024. No prelo.

GOHN, M. da G. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

GOMES, B. C. F.; CARDOZO, M. J. P. B. Conselhos de educação no Brasil: enfoques legais, finalidades e atribuições. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 892-911, set./dez. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. v. 3.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova. 1976. v. 1.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018: Avaliação nutricional da disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JENSEN, K. C. **Limites e possibilidades da representação da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação em tempos de pandemia**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78-102, dez. 2022

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 01/2020**, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências. 2020a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf . Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/2020**, de 25 de maio de 2020. Alteração do artigo 2.º da Deliberação n.º 01/2020-CEE/PR para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. 2020c. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_02_20.pdf . Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 05/2020**, de 04 de setembro de 2020. Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná no ano letivo de 2020. 2020d. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres/2020/CP/pa_cp_05_20.pdf . Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 01/2021**, de 05 de fevereiro de 2021. Normas para a organização do ensino híbrido e outras providências em

vista do caráter excepcional no ano letivo de 2021 no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. 2021a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 05/2021**, de 16 de agosto de 2021. Normas complementares à Resolução CNE/CP n.º 2/2021 para o retorno das atividades presenciais e para a organização do calendário escolar no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. 2021. 2021b. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_05_21.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 07/2021**, de 11 de novembro de 2021. Flexibilização do período letivo de 2021 nos termos da Lei Federal n.º 14.218/2021. 2021c. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/deliberacao_07_21.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 07/2020**, de 03 de agosto de 2020. Questionamentos de um professor/pai de aluno da Rede Estadual de Ensino a respeito dos encaminhamentos em relação às atividades desenvolvidas no período da pandemia e seus efeitos e quanto ao término do período letivo de 2020 referente à aprovação e à reprovação de alunos/filhos. 2020b. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2020/CP/pa_cp_07_20.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Parecer nº 01/2020**, de 18 de março de 2020. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. 2020a. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em 10 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual do Rio Grande do Sul. **Nota pública nº 01/2021**, de 23 de novembro de 2021. O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no uso de suas atribuições esclarece as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino a partir da definição do retorno do ensino presencial obrigatório na educação básica do território estadual do RS. 2021. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/23185155-nota-publica-n-0001-2021-23-11-2021-presencialidade.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 352/2020**, de 24 de junho de 2020. Determina e orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino nos termos do Parecer CEEed nº 01/2020. 2020b. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/30182200-resolucao-0352.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 335/2016**, de 28 de janeiro de 2016. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual

de Educação do Rio Grande do Sul – CEEEd. 2016. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/201901/10150707-20180419162055regimento-interno.pdf> . Acesso em 10 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 009**, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/normas-de-enfrentamento-ao-covid-19/1852-resolucao-2020-009-cee-sc-8/file> . Acesso em 10 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Parecer nº 117/2021**, de 30 de março de 2021. Resolução CEE/SC nº 009/2020 e aplicabilidade de dispositivos constantes das Portarias MEC n os 343 345 356/2020 e Portaria MS nº 492/2020 para as Instituições de Educação Superior vinculadas ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. 2021. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-superior/educacao-superior-parecer/2092-parecer-2021-117-cee-sc-8/file> . Acesso em 10 jun. 2024.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 45–58, jan./jul. 2011.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014.

TONET, I. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 2004.