

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

KAREN CRISTINA JENSEN

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE
DA CLASSE TRABALHADORA NOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**PONTA GROSSA
2021**

KAREN CRISTINA JENSEN

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE
DA CLASSE TRABALHADORA NOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE/UEPG, na linha de pesquisa História e Política Educacionais, como parte do requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach

**PONTA GROSSA
2021**

J54 Jensen, Karen Cristina
 Limites e possibilidades da participação e representatividade da classe
 trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação em tempos de pandemia
 / Karen Cristina Jensen. Ponta Grossa, 2021.
 219 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Simone de Fátima Flach.

 1. Conselhos Estaduais de Educação. 2. Classe trabalhadora. 3.
 Participação. 4. Representatividade. 5. Covid-19. I. Flach, Simone de Fátima. II.
 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115

TERMO DE APROVAÇÃO

KAREN CRISTINA JENSEN

**"LIMITES E POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE
DA CLASSE TRABALHADORA NOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
EM TEMPOS DE PANDEMIA"**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) Prof.^a Dra. Simone de Fátima Flach – UEPG



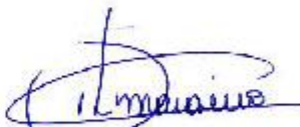
Prof.^a Dra. Michelle Fernandes Lima - UNICENTRO



Prof.^a Dra. Carina Alves da Silva Darcoleta UEPG



Prof.^a Dra. Silmara Carneiro e Silva - UEPG



Prof.^a Dr.^a Alzira Batalha Alcantara - UNESA



Ponta Grossa, 28 de agosto de 2021.

À Érika, minha amada avó

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Simone Flach, por me orientar na condução dessa tese e por acompanhar minha trajetória desde a graduação. Por acreditar em mim e me dar oportunidades de avançar, minha gratidão.

Ao meu filho Samuel, pela compreensão nos momentos de ausência e por todo carinho e amor.

Aos meus pais, pelo apoio em tantos momentos desse processo.

Ao meu companheiro Lucas, por todo afeto, cuidado e incentivo, segurando minha mão nos momentos difíceis.

Aos familiares, sobrinhas e irmãos, por todo apoio.

Aos amigos, pela paciência, carinho e inspiração.

Meu agradecimento especial à amiga e colega de doutoramento Aldimara, gratidão por toda a parceria, apoio e incentivo.

Aos colegas do grupo de pesquisa Capital Trabalho e Educação – GPCATE, pelas leituras e sugestões quanto aos encaminhamentos na condução da pesquisa.

Aos colegas da turma de doutorado, em especial à Carla, Valéria, Regina, Eliza, Evelline, Viviane e Rosana, pelos momentos de desabafo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura do trabalho e pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa concedida durante o doutorado.

“Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que ‘viver significa tomar partido. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história [...]. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade”

Antonio Gramsci

“O opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos”

Simone de Beauvoir

RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental que, à luz da filosofia da práxis, tem como objeto a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação. O problema de pesquisa consiste em responder quais os limites e as possibilidades da classe trabalhadora nos CEEs? Como objetivo geral, a tese propõe compreender esses limites e possibilidades. Delimitamos os atos dos CEEs sobre a pandemia de Covid-19 como critério de seleção de documentos. O primeiro capítulo apresenta a aproximação ao objeto de pesquisa. Abordamos o contexto da pandemia de Covid-19 para a classe trabalhadora. Discutimos sobre a importância da participação e da representatividade de classe nos espaços de decisão, bem como a complexidade e heterogeneidade da classe trabalhadora atualmente. Como expressão da luta de classes, tratamos do conservadorismo traçando uma análise de conjuntura do interregno 2013-2020. Ao final da seção, tecemos considerações sobre os limites da democracia burguesa e as possibilidades da classe trabalhadora nessas fronteiras. Autores como Bordenave (1986), Gramsci (1999, 2002, 2017), Antunes e Alvez (2004), Chauí (2013; 2016), Escorsim Netto (2011), Iasi (2015), Miguel (2018) e Almeida (2019) nos serviram de embasamento. No capítulo 2 apresentamos a forma de organização Conselho e denunciemos ameaças que essas instâncias vêm sofrendo na atualidade brasileira. Destacamos alguns Conselhos de caráter revolucionário na história, tratamos dos Conselhos no Brasil e abordamos o desenvolvimento dos Conselhos de Educação a partir da legislação brasileira. Por fim, apresentamos os Conselhos Estaduais de Educação com base na revisão de literatura. Essa seção contou com o aporte teórico de autores como Valle (1991), Garcia (2004), Garrosino (2007), Pelisser (2008), Hoff (2008), Aquino (2009), Gonh (2006; 2011) e Raggio (2014), Viana (2011), Gramsci, (2004) etc. O capítulo 3 traça um panorama dos CEEs no Brasil. A partir de documentos legais e normativos, descrevemos aspectos sobre a natureza e a composição dos CEEs de cada estado, problematizando aspectos como a quantidade de conselheiros, a influência da sociedade política, a diversidade na composição e as instituições que representam trabalhadores. No último capítulo nos detemos na análise das declarações de votos contrários aos atos dos CEEs sobre regimes especiais durante a pandemia. Com respaldo em Semeraro (1999) e Acanda (2006), discorremos sobre as categorias sociedade civil, sociedade política e hegemonia. Como resultado, a tese que aqui defendemos é que os CEEs apresentam diversos limites à participação e representatividade da classe trabalhadora, dentre eles: a influência exacerbada do Poder Executivo estadual; poucas cadeiras para instituições classistas, ausência de participação social mais ampla e falta de clareza na escolha dos conselheiros; excesso de funções burocráticas etc. Como possibilidades, ressaltamos que os CEEs são espaços de deliberação coletiva, têm potencial para abrigar maior participação da classe trabalhadora e para contestação de atos do Poder Executivo, podem expressar valores e posicionamentos de classe por meio das declarações de voto contrário, possuem amplitude sobre todo um sistema de ensino.

Palavras-chave: Conselhos Estaduais de Educação. Classe trabalhadora. Participação. Representatividade. Covid-19.

ABSTRACT

This thesis results from documental bibliographic research that, in light of praxis philosophy, has as object the participation and representativeness of the working class in the State Councils of Education. The research problem consists in answering: what are the limits and possibilities of the working class in the SCEs? As a general objective, the thesis proposes to comprehend these limits and possibilities. We delimited the acts of SCEs about the Covid-19 pandemic as selection criteria for the documents. The first chapter presents the approximation of the research object. We broach the context of the Covid-19 pandemic for the working class. We discuss the importance of class participation and representativeness in decision spaces, as well as the current complexity and heterogeneity of the working class. As an expression of class conflict, we expound on conservatism, tracing a situation analysis of the 2013-2020 interregnum. At the end of the section, we thread considerations about the limits of bourgeois democracy and the possibilities of the working class in these boundaries. Authors such as Bordenave (1986), Gramsci (1999, 2002, 2017), Antunes and Alvez (2004), Chauí (2013; 2016), Escorsim Netto (2011), Iasi (2015), Miguel (2018) and Almeida (2019) have served as our foundation. In chapter 2, we present the Council as form of organization and denounce threats these instances have been suffering in Brazil today. We highlight some Councils of revolutionary character in history, expound on Councils in Brazil and broach the development of Councils of Education from the Brazilian legislation. Finally, we present the State Councils of Education based on literature review. This section counted on theoretical contributions from authors such as Valle (1991), Garcia (2004), Garrosino (2007), Pelisser (2008), Hoff (2008), Aquino (2009), Gonh (2006; 2011), Raggio (2014), Viana (2011), Gramsci (2004), etc. Chapter 3 traces the landscape of SCEs in Brazil. Based on legal and normative documents, we describe aspects about the nature and composition of the SCEs of each state, problematizing aspects such as the amount of counselors, the influence of political society, the diversity in their composition and the institutions that represent workers. In the last chapter, we keep ourselves to the analysis of the declarations of contrary votes in the SCEs' acts about special regimens during the pandemic. Backed by Semeraro (1999) and Acanda (2006), we discourse about the civil society, political society and hegemony. As a result, the thesis defended here is that the SCEs present various limits to the participation and representativeness of the working class, among them: the exacerbated influence of each state's Executive Power; few seats for class institutions, absence of broader social participation and lack of clarity in the choice of counselors; excess of bureaucratic functions etc. As possibilities, we highlight that the SCEs are spaces of collective deliberation, which have the potential to harbor greater participation of the working class and to contest the acts of the Executive Power, can express class values and positions by way of declarations of contrary votes, and have reach over an entire education system.

Keywords: State Councils of Education. Working class. Participation. Representativeness. Covid-1

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	108
QUADRO 2 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	110
QUADRO 3 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Paraná de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	112
QUADRO 4 –	Projetos de Lei que dispõem sobre a composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo de 1983-2019	114
QUADRO 5 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	116
QUADRO 6 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	117
QUADRO 7 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	119
QUADRO 8 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	122
QUADRO 9 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Goiás de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	123
QUADRO 10 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	124
QUADRO 11 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	126
QUADRO 12 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Sergipe de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	129

QUADRO 13 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Alagoas de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	130
QUADRO 14 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	132
QUADRO 15 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação da Paraíba de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	133
QUADRO 16 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação da Tocantins de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	139
QUADRO 17 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Pará de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	140
QUADRO 18 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Amapá de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	141
QUADRO 19 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Amazonas de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	144
QUADRO 20 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Rondônia de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	145
QUADRO 21 –	Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Acre de acordo com legislação estadual até o ano de 2019	146
QUADRO 22 –	Quantidade de vagas destinadas a instituições representativas do magistério público nos Conselhos Estaduais de Educação de acordo com legislação estadual ou Regimento Interno até o ano de 2019	150
QUADRO 23 –	Quantidade de vagas destinadas a sindicatos patronais e outras instituições representativas do empresariado nos Conselhos Estaduais de Educação de acordo com legislação estadual ou Regimento Interno até o ano de 2019	151
QUADRO 24 –	Atos dos conselhos estaduais de educação no Brasil a respeito da pandemia de covid-19 no ano de 2020	215

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Limitações acerca dos Conselhos Estaduais de Educação evidenciadas pela revisão de literatura	98
FIGURA 2 –	Número de membros indicados para a composição de CEEs – sociedade civil e sociedade política	102
FIGURA 3 –	Síntese da análise sobre os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil	105
FIGURA 4 –	Mapa da região Sul do Brasil	107
FIGURA 5 –	Mapa da região Sudeste do Brasil	113
FIGURA 6 –	Mapa da região Centro-Oeste do Brasil	121
FIGURA 7 –	Mapa da região Nordeste do Brasil	127
FIGURA 8 –	Mapa da região Norte do Brasil	138

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAVE/MG	Associação Brasileira de Avaliação Educacional de Minas Gerais
ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AC	Acre
AEC/MG	Associação de Escolas Católicas de Minas Gerais
AFEESMIG	Associação das Fundações Educacionais de Ensino Superior de Minas Gerais
AL	Alagoas
ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
AM	Amazonas
AMARTE	Associação Mineira de Arte Educação
AMICEU	Associação Mineira dos Centros Universitários
AMP	Associação dos Municípios do Paraná
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
AP	Amapá
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APES	Associação Pessoaense dos Estudantes Secundaristas
APLP	Associação dos Professores de Licenciatura Plena
APMESE	Associação Profissional do Magistério do Estado de Sergipe
APP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná
APPMG	Associação de Professores Públicos de Minas Gerais
ASSIESPE	Associação das Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco
ASSOPAES	Associação de Pais do Espírito Santo
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEDCA	Conselho Estadual da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CEPES	Centro dos Profissionais de Ensino de Sergipe
CEPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado de Mato Grosso
CER	Conselho de Educação do Território Federal de Rondônia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEIME	Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino
CONAD	Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COVID -19	Coronavírus Disease 2019

DF	Distrito Federal
ES	Espírito Santo
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FITEE	Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
FITRAE	Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IERAM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexos, outras identidades de gênero
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento Sem Terra
MT	Mato Grosso
OPIP	Organização dos Professores Indígenas Potiguaras
OSEEP	Organização Sociativa dos Estudantes das Escolas Particulares
PA	Pará
PB	Paraíba
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PFL	Partido da Frente Liberal
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNPS	Política Nacional de Participação Social
PR	Paraná
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SBPC/MG	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência de Minas Gerais
SC	Santa Catarina

SE	Sergipe
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMESG	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINDIUPES	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo
SINDUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SINEP	Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul
SINPRO	Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTEAM	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SNPS	Sistema Nacional de Participação Social
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEE/RS	União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPP	União Estadual dos estudantes da Paraíba
UESES	União de Estudantes Secundaristas do Espírito Santo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UGES	União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UPE	Universidade de Pernambuco
UPES	União Pessoaense dos Estudantes Secundaristas
UTAM	Instituto de Tecnologia do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA	27
1.1 A PANDEMIA DE COVID-19: QUESTIONAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	28
1.2 PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE SOCIAL SOB UM OLHAR CLASSISTA	30
1.3 A NOVA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL: COMPLEXIDADE E HETEROGENEIDADE	34
1.4 FACETAS DO CONSERVADORISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	40
1.5 COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI: UMA BREVE ANÁLISE DE CONJUNTURA — DAS JORNADAS DE JUNHO AO GOVERNO BOLSONARO	46
1.6 DEMOCRACIA BURGUESA: LIMITES PARA A CLASSE TRABALHADORA.....	54
1.7 OBJETO DE PESQUISA: PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA CLASSE TRABALHADORA NOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL	60
CAPÍTULO 2: OS CONSELHOS AO LONGO DA HISTÓRIA E OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	62
2.1 AMEAÇA AOS CONSELHOS NO BRASIL: AUTORITARISMO E ENTRAVES NAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS	62
2.2 IMPORTANTES CONSELHOS AO LONGO DA HISTÓRIA: DA COMUNA DE PARIS AOS CONSELHOS NO BRASIL	66
2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSELHOS DE EDUCAÇÃO	74
2.4 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA	85
CAPÍTULO 3: COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	100
3.1 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM PANORAMA SOBRE REPRESENTATIVIDADE	100
3.2 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: NATUREZA, FUNÇÃO E COMPOSIÇÃO DE ACORDO COM LEGISLAÇÃO VIGENTE	106
3.3 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL	107
3.3.1 Rio Grande do Sul — CEE-RS	107
3.3.2 Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina — CEE-SC	109
3.3.3 Conselho Estadual de Educação Paraná — CEE-PR	111
3.4 CONSELHOS ESTADUAIS DA REGIÃO SUDESTE	113
3.4.1 Conselho Estadual de Educação de São Paulo — CEE-SP	113
3.4.2 Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro — CEE-RJ	115
3.4.3 Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo- CEE-ES	117
3.4.4 Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais — CEE-MG	118
3.5 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE	120
3.5.1 Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul — CEE-MS	121
3.5.2 Conselho Estadual de Educação de Goiás — CEE-GO	122

3.5.3	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso — CEE-MT	124
3.5.4	Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal — CEE-DF	125
3.6	CONSELHOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORDESTE	127
3.6.1	Conselho Estadual de Educação da Bahia — CEE-BA	128
3.6.2	Conselho Estadual de Educação do Sergipe — CEE-SE	128
3.6.3	Conselho Estadual de Educação de Alagoas — CEE-AL	130
3.6.4	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco — CEE-PE	131
3.6.5	Conselho Estadual de Educação da Paraíba — CEE-PB	132
3.6.6	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte — CEE-RN	134
3.6.7	Conselho Estadual de Educação do Ceará — CEE-CE	135
3.6.8	Conselho Estadual de Educação do Piauí — CEE-P	136
3.6.9	Conselho Estadual de Educação de Maranhão — CEE-MA	136
3.7	CONSELHOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORTE	137
3.7.1	Conselho Estadual de Educação do Tocantins — CEE-TO	138
3.7.2	Conselho Estadual de Educação do Pará — CEE-PA	139
3.7.3	Conselho Estadual de Educação do Amapá — CEE-AP	141
3.7.4	Conselho Estadual de Educação de Roraima — CEE-RR	142
3.7.5	Conselho Estadual de Educação do Amazonas — CEE-AM	143
3.7.6	Conselho Estadual de Educação de Rondônia — CEE-RO	144
3.7.7	Conselho Estadual de Educação do Acre — CEE-AC	146
3.8	ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	147

CAPÍTULO 4: LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATOS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A EXCEPCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

4.1	ATOS DOS CONSELHOS QUE APRESENTARAM VOTOS CONTRÁRIOS	154
4.1.1	Voto contrário à Deliberação CEE/PR nº 001/2020	156
4.1.2	Voto contrário à Deliberação CEE/PR nº 002/2020	158
4.1.3	Voto contrário à Deliberação CEE/PR nº 003/2020	163
4.1.4	Voto contrário ao Parecer CEE/PR nº 005/2020	165
4.1.5	Voto contrário ao Parecer CEE/SP nº 368/2020	169
4.1.6	Voto contrário expresso no documento da 07ª Sessão Plenária Ordinária Realizada em 12 de maio de 2020 do CEE/ES	170
4.2	RETOMANDO A TEORIA PARA ENTENDER OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: SOCIEDADE CIVIL, POLÍTICA E HEGEMONIA À LUZ DA FILOSOFIA DA PRÁXIS	171
4.3	LIMITES E POSSIBILIDADES DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA	177

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	195
--------------------------	------------

APÊNDICE A: ATOS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL A RESPEITO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ANO DE 2020	214
---	------------

INTRODUÇÃO

Começo esse texto com um alerta aos leitores: com exceção do início dessa Introdução, todo o texto da tese é apresentado na primeira pessoa do plural, porque é escrito por mim, sob a tutoria de minha orientadora de doutorado e com o respaldo de diversos autores e fontes de pesquisa. Assim, acredito que a expressão *nós* cabe muito melhor do que o vocábulo *eu* ou alguma forma de tratamento impessoal. Entretanto, nessas primeiras palavras, gostaria de me aproximar mais aos leitores deste texto, portanto, escrevo esse início em primeira pessoa do singular.

O processo de pesquisa por si só é doloroso. Numa sociedade que entende a educação como mercadoria, a linha de produção do conhecimento não pode parar. Não importam as condições que você tenha pra escrever, os prazos batem à porta e você os cumpre ou fracassa. Em particular, vivencio os momentos mais difíceis da minha vida pessoal, até agora, durante esse processo de doutoramento.

Desde o mestrado o conto *Un uomo nel fosso*¹ mencionado por Gramsci em carta à esposa tem sido um instrumento de consolação, trazendo a mensagem que é possível juntar forças que você já não acreditava que existiam, levantar-se e sair do buraco. Para além das mazelas da pesquisa na sociedade capitalista e dos problemas da vida pessoal, algo muito maior me assombra. E não assombra só a mim.

No momento em que escrevo esse texto introdutório o mundo é assolado por uma pandemia, a maior do século. Seria impossível iniciar essa tese sem mencionar a angústia e os dilemas do tempo presente, que influenciaram, inclusive, os caminhos dessa pesquisa.

A pandemia de Coronavírus que está atingindo o mundo desde 2020 colocou em xeque o valor da vida humana. Como forma de contenção do vírus, a orientação dos pesquisadores na área da saúde é clara: isolamento social! Ficar em casa é a palavra de ordem replicada pela comunidade científica. Contudo, essa orientação colide frontalmente com o sistema produtivo global, o capitalismo. O capital, aos berros, ecoa que a crise econômica causará danos muito maiores à sociedade do que milhões de mortes decorrentes da disseminação da Covid-19.

Reduzir drasticamente o funcionamento da máquina produtiva e promover melhor distribuição de renda é perigoso ao capitalismo. Pode mostrar aos trabalhadores que são eles os produtores reais de riquezas e que empresários bilionários são completamente dispensáveis à vida humana em sociedade. Pode permitir que os trabalhadores vislumbrem um horizonte de

¹ Carta de 27 de junho de 1932. In: GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere** (Antologia). Estaleiro Editora, 2011.

uma nova organização entre os seres humanos, a construção de outras formas de produzir e distribuir riquezas, enfim, outra forma de sociabilidade. Reduzir drasticamente a máquina produtiva não significa apenas perder dinheiro, mas sim perder o controle sobre os trabalhadores.

Por que salvar o sistema capitalista é mais importante que salvar pessoas? Quais são as premissas dessa sociedade em relação aos seres humanos que a compõe? Nesse contexto, é inevitável pensar sobre o esgotamento da sociedade capitalista e sobre a necessidade de superação dessa forma de sociabilidade. Importa salientar que tanto no capitalismo como nos demais modelos econômicos pautados na divisão de classes a vida humana vale pouco, portanto, a tarefa que está posta é construir uma outra forma de sociabilidade que não esteja cimentada na luta de classes.

No decorrer da escrita deste trabalho, me perguntei: qual importância tem esse estudo nessa conjuntura que estamos vivendo? Pensei sobre isso muitas vezes e cheguei a três motivos pelos quais essa pesquisa importa. Primeiro, essa pesquisa é importante porque parte de uma perspectiva que vislumbra outra forma de sociabilidade. Segundo, essa pesquisa importa porque estuda uma forma de organização que, em outros momentos históricos, concentrou germens de autogestão dos trabalhadores, os Conselhos. Terceiro, ela é importante porque defende interesses da classe trabalhadora na área da educação, investigando processos democráticos que colaboram com a participação em contextos sociais mais amplos. Com a ascensão dos modelos de educação à distância impostos pelo distanciamento social em contexto de Covid-19, bem como a possibilidade de maior sucateamento da educação pública em decorrência da crise econômica pós-pandemia, isso tudo regado aos interesses privatistas que sempre estão à baila, fazem mister a tarefa de refletir sobre os Conselhos Estaduais de Educação na perspectiva da classe trabalhadora.

Afirmada a importância dessa tese, antes de adentrarmos aos elementos centrais do trabalho, dos quais devem tratar uma Introdução, gostaria de fazer breves considerações sobre a epígrafe. Os textos da epígrafe foram escolhidos tanto pela simbologia quanto pelo conteúdo. De forma simbólica, a escolha dos autores representa dois elementos importantes na minha vida, o materialismo histórico dialético e o feminismo.

Os Indiferentes, texto de Antonio Gramsci, reflete a covardia que é viver sem se posicionar. Não há neutralidade. Tomamos partido das coisas a todo tempo, mesmo sem perceber. Os que optam por não se posicionar, ao fazer isso, já tomaram uma posição e suas escolhas sempre favorecem um lado na luta de classes. O posicionamento em favor da classe trabalhadora está presente em todo este trabalho.

Já o trecho de Simone de Beauvoir representa tanto o meu processo de tomada de consciência em relação às mulheres nessa sociedade e como mudei como pessoa a partir disso, quanto reflete como as relações sociais se mantêm quando os oprimidos, por não enxergarem sua condição, defendem os opressores. Uma das tarefas que busquei aqui empreender, foi trazer contribuições de pesquisas feitas por mulheres. Se eu iniciasse a escrita da tese hoje, certamente essas contribuições seriam ainda maiores, infelizmente essa tomada de consciência foi tardia. Diante das dificuldades que encontrei no decorrer da escrita deste texto, há um abismo entre o que era meu desejo apresentar aqui e o que realmente foi possível fazer. Quanto mais escrevo, mais tenho clareza do predomínio dos homens e da divulgação de suas pesquisas no campo da ciência. Ainda assim, mesmo que de forma elementar e singela, como símbolo de representatividade feminista, acredito importante destacar esse posicionamento ao longo do trabalho, ainda que no âmbito da intenção.

Feitas essas considerações, apresentamos a tese.

Contextualização, justificativa e objeto

Enquanto projeto de tese a temática do trabalho era a reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/17. O que chamava a atenção era o fato de se tratar de uma reforma significativa na organização e currículo do Ensino Médio, estabelecida inicialmente como Medida Provisória, instituída no início de um mandato presidencial oriundo de um processo de *impeachment* — considerado como golpe de Estado pela esquerda do espectro político — e acompanhado de um movimento ultraconservador. A dificuldade em digerir, figurativamente, tal situação, bem como a necessidade de aprofundar as discussões sobre as políticas educacionais instauradas nesse momento histórico justificavam o projeto de pesquisa.

A ideia era, então, investigar como a reforma ia se efetivar em cada uma das unidades federativas. Como a normatização da reforma ficou sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, e assim, da regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação, tínhamos como intento averiguar os atos normativos de cada um dos CEEs acerca da reforma.

Inicialmente, foi feita uma breve revisão de literatura a respeito desses dois eixos norteadores do projeto: reforma do Ensino Médio e Conselhos Estaduais de Educação. Essa revisão apontou que, mesmo a reforma sendo um tema extremamente recente, já havia muitos trabalhos, principalmente artigos publicados em revistas acadêmicas sobre a temática, enquanto que sobre os Conselhos Estaduais de Educação havia poucas pesquisas. Essa constatação

demonstrou a necessidade de ampliar as pesquisas sobre essas instâncias colegiadas em nível estadual. Contudo, a ideia inicial do projeto ainda se mantinha.

Buscando, na página eletrônica de cada um dos Conselhos Estaduais de Educação, documentos normativos sobre a reforma do Ensino Médio nos deparamos com um cenário pouco expressivo. A maioria dos CEEs não apresentava nenhuma normativa sobre a reforma. Diante do contexto enfrentado pela sociedade brasileira, principalmente de extrema polarização política, crise econômica, avanço do conservadorismo, ameaças ao sistema democrático etc a reforma, mesmo promulgada por força de lei, parece ter entrado em hiato. Acreditamos que o governo federal, sob a gestão de Bolsonaro, tem outras prioridades para a educação como, por exemplo, o controle social por meio de militarização das escolas.

Concomitantemente à frustração diante do vazio em relação aos dados coletados e a pouca visibilidade dos Conselhos Estaduais de Educação no campo de pesquisa acadêmica, ainda nos deparamos com o Decreto Presidencial nº 9.759, de 11 de abril de 2019, extinguindo inúmeros Conselhos atuantes na sociedade. Esse conjunto de elementos foi o estopim para repensar os rumos da pesquisa em potencial. A partir daí saltou aos olhos a necessidade de investigar mais a fundo os Conselhos Estaduais de Educação, sob o olhar da classe trabalhadora. Uma vez que a pandemia de Coronavírus fez parte das condições de escrita da tese essa conjuntura também não pode ser ignorada. Desta feita, delimitamos como objeto de pesquisa a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil.

A mudança de objeto de pesquisa — tendo em vista que já se havia trilhado uma caminhada considerável no processo de doutoramento e todo material escrito até então tratava da reforma do Ensino Médio — foi um desafio muito significativo. Mesmo diante dos desafios, mantivemos essa decisão enquanto uma escolha acertada do que empreendemos nesta tese.

Destarte acreditamos que a importância dessa tese reside em problematizar a participação ampliada da classe trabalhadora nas decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Tendo em vista que essas instâncias colegiadas são — ou deveriam ser — espaços decisórios democráticos, entendemos que esclarecer seus limites e possibilidades contribui para desvelar de que forma essa participação ocorre, verificando se há uma hegemonia dentro dos CEEs e nas mãos de quem ela reside. Justificamos a importância dessa tese, também, pela autenticidade na sistematização de dados sobre os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil. A revisão de literatura nos permitiu identificar que este trabalho é pioneiro nessa empreitada.

Objetivos, problema de pesquisa e metodologia

Definindo o objeto de pesquisa como a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação, várias perguntas suscitaram nossa caminhada investigativa. Dentre elas, destacamos uma, a qual consideramos como o problema de pesquisa a ser respondido ao longo do processo de doutoramento, assim, a tese busca responder quais os limites e as possibilidades dos Conselhos Estaduais de Educação enquanto mecanismos de participação e representatividade da classe trabalhadora.

Para responder ao problema de pesquisa estabelecemos como objetivo geral compreender os limites e as possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação. Como estratégia para atender esse objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) historicizar os Conselhos de Educação na sociedade brasileira; b) descrever a natureza, função e a composição dos Conselhos Estaduais de cada unidade federativa; c) analisar a participação e a representatividade da classe trabalhadora no interior dos CEEs à luz da filosofia da práxis.

Em relação a metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa, com aporte bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica se deu por meio de fontes secundárias como livros e artigos científicos. Já a pesquisa documental se valeu de fontes primárias como os sites dos Conselhos Estaduais de Educação, das Assembleias Legislativas, das Secretarias Estaduais de Educação etc., bem como de textos legais e normativos como, por exemplo, regimentos internos, deliberações, pareceres, portarias, entre outros. Os rumos que tomaram a sociedade frente ao contexto da pandemia de Covid-19, bem como os apontamentos do exame de qualificação, colaboram para estabelecer aspectos da metodologia de pesquisa. Os atos dos CEEs diante do estabelecimento de regimes especiais para a educação escolar durante a pandemia foram um marco para delimitarmos os documentos que buscamos durante a pesquisa.

Organização da tese

Para alcançar os objetivos traçados, tendo em vista responder o problema de pesquisa, organizamos a tese em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo aproximar o leitor ao objeto de pesquisa. Primeiramente, tratamos da pandemia de Covid-19, apontando as desigualdades de classe no Brasil como fator de risco, bem como problematizando o processo de tomada de decisões sobre a educação pública na pandemia. Em seguida, com o respaldo em Bordenave (1986), abordamos

alguns aspectos sobre a participação destacando a importância da representatividade da classe trabalhadora nas instâncias de decisões coletivas. Discorremos sobre a complexidade e heterogeneidade da classe trabalhadora brasileira na contemporaneidade a partir do suporte de Antunes e Alvez (2004), Chauí (2013; 2016) e Manzano (2019). Como expressão da luta de classes, trouxemos à tona elementos para entender o conservadorismo com base nos trabalhos de Escorsim Netto (2011), Iasi (2015), Miguel (2018) e Almeida (2019). Em seguida, com fundamento em autores como Medeiros (2014), Pinto (2017), Pensardi (2018), Prandi e Carneiro (2018) e Cioccarri (2018), traçamos uma análise de conjuntura do interregno 2013-2020, considerando que mudanças importantes ocorreram nesse espaço e tiveram influências determinantes nas relações sociais. À luz de Gramsci (1999, 2002, 2017), discutimos sobre os limites da democracia burguesa e as possibilidades de atuação da classe trabalhadora nessas fronteiras. Por fim, apresentamos a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil como objeto desta pesquisa.

O capítulo 2 tem como propósito historicizar os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil. Iniciamos apresentando a forma de organização Conselho enquanto instrumento de tomada de decisões coletivas e denunciando a ameaça que essas instâncias colegiadas vêm sofrendo pelo atual governo federal (2019-?). Destacamos alguns Conselhos de caráter revolucionário na história como a Comuna de Paris (VIANA, 2010; 2011), os Soviotes Russos (ARAÚJO, 2009; SAMIS, 2016; MOURA, 2017) e os Conselhos de Fábrica italianos (COUTINHO, 1989; GRAMSCI, 2004; WEIDE, 2018), bem como algumas formas de Conselhos no Brasil (GONH, 2006; 2011; RAGGIO, 2014). Abordamos, também, o surgimento e desenvolvimento dos Conselhos de Educação no país a partir da legislação brasileira. Por fim, apresentamos os Conselhos Estaduais de Educação com base na revisão de literatura sobre os CEEs a partir dos trabalhos de Valle (1991), Garcia (2004), Sobrinho (2007), Garrosino (2007), Lui (2007), Pelisser (2008), Hoff (2008), Aquino (2009), Dias (2010), Grossi Júnior (2011), Carvalho (2012), Bigarella (2015), Durli e Schneider (2015), Vasconcelos *et al* (2017), Oliveira *et al* (2018) e Bigarella e Oliveira (2018).

O capítulo 3 desta tese tem por objetivo traçar um panorama dos CEEs no Brasil. A partir da legislação e de documentos normativos dos Conselhos Estaduais de Educação, descrevemos aspectos sobre a natureza, função e a composição dos Conselhos de cada unidade federativa. Ao final da seção, apresentamos uma síntese sobre aspectos como o acesso às informações pertinentes à pesquisa nos sites dos CEEs, as datas de criação desses Colegiados, a atualidade dos documentos normativos vigentes, a quantidade de conselheiros, a influência

da sociedade política, a diversidade na composição dos Conselhos, as instituições que representam trabalhadores e a presidência dos CEEs.

No quarto e último capítulo nos detemos na análise dos atos dos Conselhos Estaduais de Educação no contexto da excepcionalidade de um regime especial para a educação escolar durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020. A partir da análise das declarações de voto contrário, problematizamos a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos CEEs. A luz da filosofia da práxis, com respaldo em Semeraro (1999) e Acanda (2006), discorremos sobre as categorias sociedade civil, sociedade política e hegemonia que nos deram bases para, ao final desta seção, defender essa tese apontando os limites e possibilidades na participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação do Brasil.

Sobre a revisão de literatura

A revisão de literatura se constitui como um dos primeiros momentos da pesquisa. Tem por objetivo o reconhecimento do campo acadêmico sobre o objeto investigado. Entendemos como fundamental explorar os estudos já existentes sobre o tema dialogando com autores de diferentes enfoques. No capítulo 2 apresentamos o resultado desse diálogo com o campo acadêmico sobre os CEEs. Nesse momento, nos limitaremos em explicar como procedemos a seleção dos trabalhos para essa revisão de literatura.

Para dar início às buscas, usamos o descritor “Conselho Estadual de Educação” em quatro repositórios de dados distintos, são eles: a) Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; b) Portal de Periódicos CAPES; c) Scielo; d) Google Acadêmico. Como critério de seleção dos trabalhos localizados, utilizamos o emprego da expressão “Conselho Estadual de Educação” nos títulos, resumos e palavras-chave.

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foram encontrados 101 trabalhos, destes, 20 não foram localizados, restando 81 textos para seleção. Usando o critério acima citado, verificamos que apenas 12 trabalhos continham a expressão “Conselho Estadual de Educação” em seu título, resumo e/ou palavras-chave. São elas as pesquisas de Bigarella (2015); Carvalho (2012); Grossi Júnior (2011); Aquino (2009); Pelisser (2008); Garrossino (2007); Sobrinho (2007); Lima (2006); Costa (2004); Garcia (2004); Lodi (1995); Valle (1991).

Na plataforma Portal de Periódicos CAPES, foram obtidos 25 resultados. Destes, 3 trabalhos não foram localizados, 5 foram desconsiderados por não apresentarem elementos necessários estabelecidos pelo critério de seleção, e 16 foram selecionados para análise, são

eles: Zabel e Malheiros (2018); Linhales et al (2017); Marsiglia e Cury (2017); Neves e Aguiar (2017); Zambon e Terrazzan (2017); Perli (2016); Sputeid e Cunha (2016); Andrade (2015); Coan e Almeida (2015); Cordeiro (2015); Gazda e Souza (2011); Munarim et al (2011); Vieira e Ruiz (2011); Dias (2010); Boaventura (2009); Hoff (2008).

No banco de dados do Scielo foram obtidos 18 resultados. Destes, 15 artigos foram descartados por incompatibilidade com os critérios de seleção. Já os 3 artigos selecionados para a análise foram: Vasconcelos et al (2017); Durli e Schneider (2015); Lui (2007).

A pesquisa no Google Acadêmico obteve mais de 13.200 resultados, dentre resoluções, deliberações, pareceres, atos normativos e trabalhos acadêmicos. Tendo em vista que o volume de trabalhos acadêmicos é muitíssimo menor em relação aos demais documentos resultantes da pesquisa e que não foram localizados mecanismos para filtrar esses trabalhos dentre os demais resultados, optamos por não selecionar trabalhos a partir desse repositório. Considerando o rigor desse processo e concordando com Mazzotti (2002) de que a revisão de literatura é incapaz de dar conta de tudo o que já foi produzido sobre determinado assunto, nos limitamos aos estudos localizados nas outras 3 plataformas supracitadas e dos 31 trabalhos nelas selecionados.

Desses 31 trabalhos que apresentaram a expressão “Conselho Estadual de Educação” em seus títulos ou palavras-chave, 15 apenas faziam menções esporádicas aos Conselhos Estaduais de Educação, sem apresentar maiores discussões sobre essas instâncias. Assim, chegamos aos 16 trabalhos selecionados ao final dessa busca para a revisão de literatura. São eles os trabalhos de Valle (1991), Garcia (2004), Sobrinho (2007), Garrosino (2007), Lui (2007), Pelisser (2008), Hoff (2008), Aquino (2009), Dias (2010), Grossi Júnior (2011), Carvalho (2012), Bigarella (2015), Durli e Schneider (2015), Vasconcelos *et al* (2017), Oliveira *et al* (2018) e Bigarella e Oliveira (2018).

A análise dos trabalhos supracitados é apresentada no capítulo 2 e tiveram dois principais objetivos. Primeiro, nos serviram como aporte teórico para contextualizar os Conselhos de Educação no Brasil, buscando entender melhor essas instâncias, suas fragilidades e potencialidades. Segundo, para compreender o campo acadêmico em relação aos CEEs, buscando lacunas nesse campo e, assim, nos conferindo maior clareza da contribuição e dos caminhos no desenvolvimento desta tese para o avanço das pesquisas na área.

Considerações sobre o método

O processo de pesquisa é uma busca pelo desvelamento do real. Nesse trabalho, o encaramos como um desvelamento interessado. Conhecer para subsidiar intervenções.

Intervenções comprometidas com os interesses de uma classe social, a classe trabalhadora. A justificativa pela opção desse posicionamento requer algumas considerações sobre o enfoque teórico metodológico escolhido para nortear esse processo de investigação, o materialismo histórico e dialético.

Uma das primeiras considerações sobre o materialismo histórico e dialético trata da centralidade do trabalho. O primeiro pressuposto da existência humana e assim, de toda a história, é que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção da própria vida material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33). A vida humana só pode existir quando há transformação da natureza. Essa intervenção dos seres humanos na natureza é o que entendemos por trabalho. O trabalho se origina de uma necessidade concreta, que incorre num processo de prévia ideação e objetivação. Há uma necessidade. Essa necessidade leva os seres humanos a idearem a transformação do real com intuito de saná-la, prevendo possíveis ações. Há, então e concomitantemente, o ato de objetivação dessa prévia ideação. É essa relação entre necessidade, prévia ideação e objetivação que aqui chamamos de trabalho.

Nesse processo, tanto a natureza quanto os seres humanos são transformados. Os seres humanos se transformam na medida em que adquirem novos conhecimentos e habilidades. E essa transformação da natureza — e também dos seres humanos — gera uma nova situação e novas necessidades. Os produtos do trabalho, generalizados, passam a influenciar e ser influenciados pela sociedade. Os conhecimentos e as habilidades adquiridas no processo de objetivação também são generalizados e passam a fazer parte do gênero humano, sendo empregados em situações muito distintas das quais surgiram. “Se na Inglaterra é inventada uma máquina que na Índia e na China tira o pão de inúmeros trabalhadores e subverte toda a forma de existência desses impérios, tal invenção torna-se um fato histórico-mundial” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

O trabalho constituiu-se, desta forma, como o fundamento do ser social, pois é por meio dele que a sociedade se organiza, se reproduz e ou se transforma. É o trabalho que produz a base material da sociedade e entender isso nos leva a uma constatação de extrema importância: se o intuito da pesquisa é subsidiar a intervenção no real, precisamos ter clareza de que as transformações sociais, as quais buscamos, só podem se efetivar se pensadas a partir do e em relação com o processo de trabalho vigente nessa forma de sociabilidade.

O trabalho é a estrutura sobre a qual se ergue a sociedade. Considerando que há uma estrutura e que a sociedade não é apenas um amontoado de pessoas, mas que existem várias

instituições que organizam a vida social, é preciso pressupor que essas instituições se respaldam sob essa base. Podemos entender que essas instituições fazem parte, então, de uma superestrutura, ou superestruturas — em Gramsci — das quais fazem parte sociedade política, escola, igreja, família, poder judiciário etc.

O desenvolvimento do processo de trabalho permitiu que os seres humanos pudessem produzir excedentes, ou seja, mais do que necessitavam para sobreviver. Tais excedentes possibilitaram o surgimento da propriedade privada, a complexificação do trabalho e sua divisão social culminando numa cisão entre os que planejam e os que executam, entre os que detêm os meios de produção e os que detêm apenas força de trabalho, dando origem assim, as classes sociais.

Para Marx e Engels (2010, p. 40) “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. O que move a sociedade é a luta entre aqueles dominam e os que são dominados. Os que dominam buscam sempre reproduzir sua dominação, tentando perpetuar valores e comportamentos. Os que são dominados buscam romper com essa dominação. Portanto, entender que a história da humanidade é a história da luta de classes é outra premissa fundamental. Desta feita consideramos que não há espaço para a neutralidade e a presente pesquisa se posiciona a partir da ótica da classe trabalhadora, da perspectiva dos dominados.

Enxergar a luta de classes não é tarefa simples. Até porque velar essa luta é uma estratégia de perpetuação empregada pela classe dominante que atua, também, no campo das ideias. Quando tratamos a respeito da centralidade do trabalho, não indicamos de forma alguma uma superioridade dos aspectos materiais em detrimento dos ideais, mas evidenciamos que as ideias tem base material. “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

A dominação que ocorre no campo das ideias é expressão da dominação que se dá nas relações sociais de produção. Assim, as ideias da classe dominante são postas como para manutenção de uma determinada forma de sociabilidade. Isso implica que o sistema de governo, o educativo, o judiciário, o religioso, entre vários outros sistemas que compõem as superestruturas sociais se respaldam em ideários dominantes, ou seja, compartilham ideias que colaboram para manutenção e reprodução de uma classe, de uma forma de organização social. Mas não podemos esquecer que há uma luta, assim, mesmo as ideias dominantes sendo as da classe dominante, também estão presentes nesses espaços as ideias da classe trabalhadora.

Quem propaga as ideias na sociedade são os intelectuais que fazem parte das mais variadas instituições sociais. Esses intelectuais podem representar interesses de ambas classes. Para Gramsci (2001), os diferentes grupos que existem na sociedade nascem de uma determinada atuação na esfera produtiva. Esses grupos produzem intelectuais que tem por objetivo garantir a homogeneidade e consciência da função social do próprio grupo. Desta feita, os intelectuais atuam no processo de manutenção ou transformação do real.

Relacionando o objeto dessa pesquisa aos pressupostos supracitados, entendemos que: a) a base sobre a qual as superestruturas da nossa sociedade estão erigidas é o capitalismo; b) as ideias dominantes que permeiam as superestruturas são as ideias da classe dominante, ou seja, a sociedade é regida por ideais burgueses; c) os Conselhos de Educação fazem parte da superestrutura e são permeados por esses mesmos ideais enquanto instâncias da democracia burguesa; d) a luta de classes é constante e o ideário da classe trabalhadora também se faz presente nas superestruturas, inclusive nos Conselhos de Educação; e) os Conselhos de Educação são compostos por conselheiros — intelectuais — que representam interesses de classe; f) as premissas do método vão ao encontro do desvelamento do real e suas categorias colaboram para as análises que são empreendidas na presente pesquisa.

Destarte, justificamos a escolha do materialismo histórico e dialético — filosofia da práxis — por entender que este enfoque teórico metodológico é o que permite uma aproximação maior ao real e está comprometido com a transformação da sociedade tendo como horizonte a emancipação humana.

CAPÍTULO 1

APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

Situando o leitor

O objetivo dessa seção é apresentar ao leitor o processo de aproximação ao objeto de pesquisa. Não se trata de uma apresentação proforma ou meramente metodológica. Ela se faz necessária para situar a discussão num contexto mais amplo e trazer à tona elementos essenciais que dão luz ao objeto estudado. O início do processo de pesquisa se dá pelo todo caótico, pela prática social ainda confusa. Portanto, entendemos aqui que nossa missão é bastante árdua e por isso nos esforçamos na busca de desenrolar esse emaranhado: a realidade a ser desvela.

Como estopim das discussões dessa seção, trazemos à baila a pandemia de Covid-19 no cenário brasileiro e as desigualdades de classe no contexto de uma crise sanitária. Levantando o debate sobre o processo de tomada de decisões a respeito da educação pública na pandemia, apresentamos uma discussão sobre como entendemos a participação e a representatividade a partir de uma ótica classista, tendo como lugar de fala a posição da classe trabalhadora. Como a classe trabalhadora é uma categoria fundamental para as análises aqui empreendidas, apresentamos uma problemática sobre a composição dessa classe no Brasil atual.

Em seguida, contextualizamos o cenário brasileiro contemporâneo permeado por perspectivas conservadoras e traçamos uma breve análise de conjuntura compreendendo o período de 2013 a 2020. Consideramos que mudanças importantes ocorreram nesse interregno e que tais mudanças influenciam diretamente no *modus operandi* das classes sociais, e assim, nas formas de participação e representatividade dos trabalhadores.

Dessa análise de conjuntura, bem como do próprio debate sobre participação e representatividade, emergiu a necessidade de discutir as categorias conservadorismo e democracia. Destarte, destinamos algumas páginas desse capítulo a essas discussões.

Por fim, esboçamos algumas considerações gerais sobre classe, democracia, conservadorismo e educação. Encerramos a seção apresentando a participação e a representatividade de classe nos Conselhos Estaduais de Educação como objeto de pesquisa dessa tese.

1.1 A PANDEMIA DE COVID-19: QUESTIONAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Com o isolamento social necessário enquanto medida preventiva diante da pandemia de Covid-19 várias esferas da vida cotidiana foram drasticamente afetadas. Dentre elas, a educação escolar foi uma das mais comprometidas. As aulas presenciais foram suspensas em boa parte do planeta e mecanismos para o ensino remoto foram utilizados como estratégias para manter o ano letivo em 2020. Independente da área de pesquisa e do enfoque pretendido, todos aqueles que estudam a educação escolar voltaram seus olhares, em alguma medida, para essa situação atípica e alarmante.

Não foi diferente com a presente pesquisa, tanto que o olhar sobre a educação em tempos de pandemia foi um fator que emergiu durante o exame de qualificação enquanto indicação de critério para seleção de documentos a serem analisados nos capítulos posteriores. Diante de uma infinidade de documentos e categorias possíveis a serem analisadas, muitas desconexas entre si, encontramos nas decisões sobre a educação remota no contexto da pandemia um lugar comum para análise.

Para melhor contextualização da emergência da pandemia que gerou o isolamento social e por conseguinte, dos obstáculos para continuidade com o ano letivo presencial, destacamos que

A COVID-19 foi detectada em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Com o crescimento no número de casos, óbitos e países afetados, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o evento constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em 30 de janeiro de 2020. No Brasil, a epidemia foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em 3 de fevereiro de 2020. Com a notificação de mais de 110 mil casos e 4 mil óbitos em países de todos os continentes, a OMS declarou a pandemia de COVID-19, em 11 de março de 2020 (GARCIA; DUARTE, 2020, p. 07).

A pandemia desencadeou uma crise sanitária que no Brasil também coincidiu com um contexto de crises nas esferas econômica, social e política. Elevados índices de desemprego, inflação em alta, polarização social e crise sanitária sob um dos governos mais controversos da história política brasileira. Ao longo desse capítulo essa crise generalizada é abordada de forma mais cuidadosa.

Na trivialidade cotidiana muito se tem falado sobre como a pandemia teve um efeito revelador, desvelando coisas que não estavam claras, pois o isolamento social e o medo do adoecimento e da morte foram geradores de reflexão sobre os mais variados aspectos da vida. Trazendo essa reflexão do senso comum para a esfera acadêmica pode-se perceber que a crise sanitária também contribuiu para o desvelamento de muitos aspectos do real, dentre eles, a

desigualdade social. A pandemia de Covid-19 deflagrou ainda mais a fosso das desigualdades sociais no Brasil, evidenciando que quem morre massivamente pelo vírus são as pessoas mais pobres.

É consenso entre a comunidade científica que idosos e pessoas com comorbidades se constituem como grupo de risco da Covid-19 em todo o mundo. No contexto brasileiro há ainda um agravante maior, a desigualdade social exacerbada. As manchetes *No Brasil, um quarto dos mortos por coronavírus está fora dos grupos de risco*² (O GLOBO, 2020); *Em vez da idade, classe social passa a definir quem morre de covid no país*³ (UOL, 2020); *Coronavírus: o que está por trás da 'explosão' de mortes em casa em meio à pandemia de covid-19*⁴ (BBC NEWS, 2020), dos jornais *O Globo*, da página eletrônica de notícias *Uol* e do jornal eletrônico *BBC News*, respectivamente, são exemplos de notícias que têm circulado na mídia destacando o fator socioeconômico como um elemento decisivo no aumento de óbitos pela doença no país.

Péssimas condições de moradia, várias pessoas morando numa mesma casa, deslocamento para o trabalho em transporte público lotado, falta de acesso a medicamentos e condições hospitalares etc. levaram inúmeros brasileiros pobres à morte. Mortes que poderiam ser evitadas se as desigualdades sociais no país não fossem tão alarmantes e se medidas sanitárias por meio de políticas públicas do governo federal fossem mais efetivas.

O adoecimento e a morte por Covid-19 são o ápice da tragédia enfrentada pela classe trabalhadora no Brasil, mas o infortúnio dos trabalhadores no contexto de crise sanitária não se dá apenas na área da saúde. Uma das esferas da vida cotidiana bastante afetada com as medidas de isolamento social é a da educação escolar.

Para além da função social primária da educação escolar de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no Brasil a escola ainda abriga diversas outras funções, explícitas e implícitas, muitas delas assistencialistas, mas ainda assim necessárias. É na escola o único reduto seguro de muitas crianças enquanto seus familiares estão trabalhando fora de casa. É na escola que muitas crianças fazem suas únicas ou as mais importantes refeições diárias. É na escola que muitas crianças ficam livres da violência doméstica e sexual⁵. Destarte, a escola pública é de uma importância fundamental para a classe trabalhadora.

² O GLOBO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/no-brasil-um-quarto-dos-mortos-por-coronavirus-esta-fora-dos-grupos-de-risco-1-24367017> Acesso em 14 ago 2020.

³ UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/06/no-brasil-covid-19-nao-mata-por-idade-mas-por-endereco-sugere-estudo.htm> Acesso em 14 ago 2020.

⁴ BBC NEWS. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52802249> Acesso em 14 ago 2020.

⁵ Em relação à violência sexual e doméstica importa esclarecer que esta não é exclusividade da classe trabalhadora, mas permeia a doentia sociedade patriarcal como um todo.

Após o anúncio da pandemia pela Organização Mundial de Saúde — OMS, no mês de março de 2020, os sistemas de ensino tiveram de buscar medidas para atender as necessidades de isolamento social. Diante do descaso e minimização dos riscos do Coronavírus pelo governo federal, os governos estaduais tomaram frente nas medidas preventivas contra a pandemia. Levando em conta a falta de orientações concisas por parte do governo federal e também o fato de que no Brasil os sistemas de ensino estaduais têm considerável autonomia em relação à organização da educação escolar, cada unidade federativa assumiu uma postura própria diante da situação emergencial.

O ensino remoto foi uma das medidas amplamente adotadas para que o ano letivo de 2020 fosse levado a cabo. O que nos leva a refletir sobre como as decisões a respeito dessa medida foram tomadas e quais sujeitos — e quais interesses eles representam — estiveram envolvidos nesse processo decisório. Partindo da ótica classista, nossa visão se volta principalmente para a escola pública, já que seus alunos fazem parte dos estratos mais pobres da classe trabalhadora e compõem a imensa maioria do alunado brasileiro.

Ensino remoto, em geral, requer acesso à internet de qualidade; computadores, celulares ou tablets para acesso às atividades; conhecimentos específicos para manusear essas ferramentas tanto por parte dos próprios alunos como por parte de seus familiares que lhes prestam apoio; material de qualidade adaptado ao ensino não presencial; profissionais com conhecimento específico para atuar no ensino remoto; condições de trabalho adequadas aos professores que ofertam o ensino remoto etc. É preciso averiguar como essas e outras questões foram consideradas pelos sistemas de ensino e se os organismos responsáveis pela sistematização e regulamentação dessas medidas contaram com a participação e a representatividade da classe trabalhadora, maioria interessada na qualidade da educação pública.

Sendo assim, a seção seguinte abriga uma discussão sobre participação e representatividade sob o olhar da luta de classes. Nosso intuito é esclarecer por que a classe trabalhadora carece de participação e de ter seus interesses representados nos diferentes segmentos sociais, e em particular, na educação.

1.2 PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE SOCIAL SOB UM OLHAR CLASSISTA

No dicionário de língua portuguesa Michaelis a expressão participar é apresentada com o significado de “ter ou tomar parte de”, “ter parcela de”, “compartilhar um sentimento ou um

pensamento” (MICHAELIS, 2020). Estes significados estão diretamente ligados à ideia de pertencimento, de envolvimento, de compartilhar, de ter algo em comum. Por isso a importância de se levantar a bandeira da participação social, justamente porque compartilhamos nossas vidas em sociedade, nossas ações sobre o mundo refletem diretamente no cotidiano de muitas pessoas. Temos em comum um bairro, uma cidade, um país, etc. Tomar parte dos assuntos que são de interesse coletivo e ter parcela de responsabilidade revela a importância do ato de participar.

Importa salientar que, quando fazemos referência ao peso de nossas ações sobre o mundo e a responsabilidade de tomar parte de algo, não partimos de uma visão individualista e liberal de responsabilização dos indivíduos de forma isolada. Compreendemos que a responsabilidade não é individual, mas de classe.

As reflexões de Bordenave (1986) nos levaram a observar alguns aspectos velados sobre o ideário da participação. De acordo com o autor há duas bases sob as quais se sustenta a ideia de participação: a base instrumental e a base afetiva.

A base instrumental diz respeito ao entendimento da participação enquanto um instrumento para obtenção de resultados utilitários. Nessa perspectiva as pessoas participam porque sabem que fazer determinadas coisas sozinhas é menos eficaz do que fazê-las com o aporte de outras pessoas. Assim, a participação é condição de melhores resultados e tem caráter utilitário (BORDENAVE, 1986).

Para além dessa base instrumental, há a base afetiva da participação. Participamos porque sentimos satisfação pessoal e íntima independente de resultados práticos. Somos seres fundamentalmente sociais e participar se constitui como uma necessidade humana basilar. Ao participar desenvolvemos a reflexão, a expressão, a criticidade, a interação, entre diversas outras faculdades (BORDENAVE, 1986).

Sob essa ótica Bordenave (1986, p. 17) adverte que “a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação”.

Concordamos com o autor e defendemos que o caminho para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas encontra seu Norte na participação, na associação entre homens e mulheres. Se o que nos move é a transformação do atual estado das coisas em busca de uma sociedade humana, justa e livre, se o desenvolvimento das potencialidades humanas é nosso desejo e se temos clareza que não é por estratégias individualistas e verticalizadas que podemos vislumbrar outro horizonte, então, lutar pela participação é uma necessidade.

Há de se ter cautela em aderir discursos que defendam a participação sem um olhar apurado sobre as premissas envolvidas em seu entorno. Pode-se pensar, equivocadamente, que a defesa da participação é uma bandeira exclusivamente progressista ou alinhada politicamente a uma ideologia de esquerda. Contudo, tanto progressistas quanto setores mais tradicionais enxergam a participação como um processo positivo, já que o ato de participar pode levar tanto ao desenvolvimento de consciências críticas que visem à transformação de uma dada realidade como também pode servir de mecanismo de controle e de manutenção do *status quo* (BORDENAVE, 1986). Por essa razão insistimos em deixar clara a ótica classista da qual partimos em nossa análise, a qual está atrelada a defesa de um tipo específico de participação: a participação dos trabalhadores na defesa dos seus interesses de classe.

Os tipos distintos de participação estão atrelados a formas distintas de ver o mundo: o processo de participação e seu oposto. Segundo Bordenave (1986) o oposto de participação é a marginalização. Se não faço parte então estou à margem. Há de se esclarecer que o conceito de marginal é empregado, comumente, de forma bastante equivocada. Utiliza-se a expressão marginal como sinônimo de contraventor, daqueles que infringem regras sociais, principalmente dos que violam alguma propriedade privada. Também, e ainda de forma equivocada, são considerados marginais aqueles sujeitos sem acesso a determinados bens e serviços, materiais e culturais.

Para Bordenave (1986) essas duas formas de se conceber a marginalização partem do mesmo pressuposto, a alegação de que se trata de um atraso autoprovocado, no qual os próprios sujeitos são responsáveis por sua condição marginal. Sob esse ideário, cabe à sociedade proporcionar medidas integradoras, principalmente na área da educação, para que as camadas populares, marginais, se adaptem e sintam-se inclusas socialmente, participando passivamente da recepção de alguns bens e serviços. Nessa esteira de pensamento, ao convidar à participação, cria-se a sensação de que todos são responsáveis pelos resultados atingidos amenizando possíveis revoltas oriundas do descontentamento dos sujeitos e colaborando para a manutenção do *status quo*.

Tomemos como exemplo a baixa qualidade da educação pública no Brasil. Grupos pertencentes à burguesia chamam a responsabilidade da sociedade para com a educação por meio da participação em ONGs e projetos como o *Todos pela Educação*. As camadas populares são convidadas a participar de um projeto de educação pensado pela elite. Os sujeitos que participam desses projetos executam um planejamento criado por um grupo que não os representa. Esses voluntários sentem-se responsáveis pela qualidade da educação, se conformam com a dualidade do ensino e não reivindicam transformações estruturais. É uma

participação concedida, que serve para remendar as fissuras oriundas das desigualdades sociais e educacionais.

Essa é uma forma equivocada de se compreender a participação e a marginalização já que os sujeitos não se automarginalizam, não provocam sua condição, ao contrário, são marginalizados. “O subdesenvolvimento de uns é provocado pelo superdesenvolvimento de outros”, assim, “não há marginalidade, mas sim marginalização” (BORDENAVE, 1986, p. 20). E é por meio de uma participação ativa, conquistada e não concedida, que se pode superar a marginalização.

Gohn (2019, p. 71), ao apresentar algumas bases teóricas sobre participação social destaca que “a abordagem marxista é uma das poucas [...] que assinala a importância do nível econômico, das forças econômicas do mercado, do poder do sistema financeiro, todos eles elementos fundamentais para se compreender os níveis de desigualdade socioeconômica”. A autora ainda ressalta que sob essa perspectiva só se pode compreender a questão da participação social atrelada a outras duas categorias, movimentos sociais e luta de classes.

É essa perspectiva que nos interessa, pois nela há a clareza da defesa por transformações sociais basilares. Tratando desse elo entre participação, movimentos sociais e luta de classes, o apontamento de Gohn (2019) nos foi oportuno para dar gancho à questão da representatividade.

A título de ilustração, um trabalhador que participa de uma instância colegiada de decisão nem sempre representa os interesses da classe trabalhadora. A probabilidade de o contrário acontecer é ainda mais sugestiva. É provável que sua participação seja uma concessão justamente por atuar como porta voz de interesses dominantes, contrários a sua classe social. Já quando o sujeito que ocupa tal assento dentro dessa instância colegiada é membro integrante de um movimento social, em geral, ele representa os interesses do movimento, e por assim dizer, da classe, se for um movimento classista. Cabe salientar, também, que os espaços de participação social em instâncias colegiadas são conquistas de lutas dos movimentos sociais.

Um exemplo bastante pertinente podemos encontrar na figura de Sérgio Camargo atualmente à frente da Fundação Cultural Palmares. Sérgio Camargo, homem negro, ocupa o cargo de presidente da Fundação Palmares — instituição pública voltada para promoção e preservação da cultura negra — é conservador ferrenho e inimigo declarado do movimento negro. Constantemente se envolve em polêmicas nas redes sociais por fazer publicações racistas, além de negar a existência de racismo estrutural no Brasil. Desde que assumiu o cargo vem tecendo esforços para expurgar da instituição toda perspectiva ideológica progressista,

como usar o aparelho institucional para atacar desafetos do presidente da República⁶ e se desfazer de parte do acervo da instituição por classificar a obra como marxista⁷.

É sob essa ótica, e não outra, que trazemos à tona a questão da representatividade. Representatividade, no contexto dessa pesquisa, significa a participação social despida de neutralidade e convicta de interesses de classe. Entendemos que todo processo de participação envolve interesses de classe, para tanto, nos importa saber se a classe trabalhadora tem sido representada em certas instâncias sociais ou se apenas tem membros ocupando espaços de participação, mas defendendo interesses elitistas.

Para reforçar essa ideia e melhor ilustrá-la, vejamos essa questão sob a ótica racial e feminista. Num determinado espaço de decisão coletiva em que participam mulheres negras, não há garantias de que os interesses de movimentos sociais negros e feministas sejam representados. Da mesma forma que um trabalhador ocupar uma cadeira numa instância colegiada não garante que este represente os interesses da classe trabalhadora. Por isso trabalhamos com a importância da participação sob a ótica da representatividade vinculada a interesses classistas, ou seja, defendemos a importância da participação social que representa os interesses da classe trabalhadora⁸.

Para compreender melhor quais são os interesses da classe trabalhadora, é necessário saber mais sobre essa classe. Assim, a seção a seguir traz à baila discussões sobre a classe trabalhadora no Brasil contemporâneo.

1.3 A NOVA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL: COMPLEXIDADE E HETEROGENEIDADE

O conceito de classe social não é imparcial. Para alguém que defende a ideologia liberal, essa categoria tem sentido bem diferente do que para alguém que partilha de ideais socialistas, por exemplo. Entretanto, há um conceito bastante difundido pela mídia e aceito por instituições como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, que se destaca como predominante no contexto atual. É o conceito piramidal da classificação dos grupos em A, B, C, D e E — com base no modelo

⁶ Nota Pública de Esclarecimento em que acusa a Rede Globo de difamação. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/> Acesso em: 22 set 2021.

⁷ Para mais esclarecimentos consultar “Após cruzada ideológica, Fundação Palmares vai retirar metade do seu acervo” Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/apos-cruzada-ideologica-fundacao-palmares-vai-retirar-metade-do-seu-acervo-25056372> Acesso em: 22 set 2021.

⁸ Quando tratamos de interesses da classe trabalhadora nos referimos aos mais diversos tipos, desde interesses pontuais como melhores condições de vida, de trabalho etc., até interesses mais amplos como a superação da sociedade de classes.

estadunidense. Nessa lógica, são determinantes fatores como renda, ocupação, escolaridade e propriedade de bens imóveis e móveis para classificar os sujeitos como pertencentes a um determinado estrato social (CHAUÍ, 2013; 2016).

O conceito de classes sociais por nós empregado nesse trabalho é outro. Partimos do pressuposto que existem duas classes sociais fundamentais, a classe trabalhadora e a burguesia. A classe que detém a força de trabalho enquanto a outra detém os meios de produção.

Historicamente todos os seres humanos desenvolvem certas atividades que podemos denominar de trabalho para produzirem sua existência. No entanto, desde que a sociedade se dividiu em diferentes classes sociais e, mais especificamente, no capitalismo, quando uma classe social se apropriou dos meios de produção, o conjunto da população que não possui a propriedade privada desses meios de produção é obrigada a vender sua força de trabalho para poder sobreviver. Assim, já se colocam duas questões fundamentais para a compreensão das informações sobre as relações de trabalho e a classe trabalhadora. A primeira é definição de classe trabalhadora. Para uma abordagem que se pretende científica, **classe trabalhadora é formada por todos aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver** (MANZANO, 2019, grifo nosso).

Identificamos a classe trabalhadora como aquela que, por não deter os meios de produção, precisa vender sua força de trabalho para sobreviver. Em contrapartida, entendemos como burguesia ou classe dominante, aquela que detém os meios de produção e compra a força de trabalho alheia. Classe dominante e classe trabalhadora são as classes fundamentais da forma de sociabilidade capitalista identificadas pelo enfoque marxista, o que não significa a negação da existência de outras classes sociais.

Nos interessa aqui identificar quem são os sujeitos que compõe a classe trabalhadora no Brasil. Essa reflexão é importante porque uma parte significativa da classe trabalhadora em nosso país não se entende como tal. Ao julgar-se classe média, trabalhadores que ocupam espaços mais favorecidos sentem-se mais próximos dos donos dos meios de produção do que daqueles que vendem a força de trabalho. Servidores públicos, pequenos comerciantes, aposentados, profissionais liberais, trabalhadores autônomos e mesmo assalariados compõe essa massa de trabalhadores que não se entendem como tal e defendem ferrenhamente ideais burgueses. Esses sujeitos, brandando à plenos pulmões pelo fim da corrupção, em favor de Deus, da pátria e da família, contrários às políticas sociais de combate à desigualdade, partidários das privatizações e da extinção de direitos trabalhistas foram fundamentais para a constituição do cenário político conservador e desastroso que vivenciamos hoje. Nesse sentido, entendemos como fundamental problematizar a classe trabalhadora no Brasil atual.

Para entender melhor essa questão precisamos retomar, de forma breve, ao início da tomada do neoliberalismo como modelo de capitalismo global. Antes da grande crise do

capitalismo em 1970, imperava a social democracia sob o modelo de Estado de Bem Estar Social. Estado forte, políticas sociais consistentes, regulação do mercado. A partir da década de 1970, com a inflação em alta e o crescimento econômico em baixa, intelectuais neoliberais antes pouco creditados — como Hayek, Friedman e Popper — passaram a ganhar destaque propondo soluções como “abolição dos investimentos estatais na produção e nos direitos sociais, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização” para dar fim à crise (CHAUÍ, 2013, p. 89).

O grupo de Hayek, Friedman e Popper passou a ser ouvido com respeito, por que oferecia a suposta explicação para a crise: esta, diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado processos inflacionários incontroláveis (CHAUÍ, 2013, p. 88).

Chile, Inglaterra e Estados Unidos foram os países arautos do neoliberalismo cujo ideário escoaria pra todo o mundo nos anos seguintes pautando as políticas públicas dos mais diversos governos. De acordo com Chauí (2013) tomar as rédeas do crescimento econômico não foi uma meta alcançada pelo neoliberalismo. A especulação financeira superou a indústria no que muitos chamam de capitalismo pós-industrial.

O fordismo que reunia muitos trabalhadores numa mesma fábrica foi substituído por um modelo de produção fragmentado na qual a dispersão das etapas da produção atravessa a organização dos trabalhadores. Informalidade, terceirização, precarização aliados à dispersão dos trabalhadores põem sérios obstáculos à percepção de classe. Os sujeitos não se entendem como parte de algo maior. Não enxergam nitidamente o fio que os une.

O desemprego se intensifica diante da imposição de postos de trabalho cada vez mais rotativos em que rapidamente os trabalhadores se tornam obsoletos. Com escassez de emprego as pessoas se sujeitam às condições mais precárias, a menores salários e deixam de reivindicar melhores condições por medo de perderem seus postos tendo em vista a fila de desempregados que de imediato ocupariam suas vagas. As entidades de classe e os movimentos sociais perdem forças, visto que a organização entre as pessoas se torna muito mais difícil. A polarização entre riqueza absoluta e pobreza absoluta se torna ainda maior. A fragmentação e dispersão da produção bem como a ampliação do setor de serviços levam a aparência enganosa de desvinculação com o setor produtivo (CHAUÍ, 2013).

O núcleo vital do capitalismo não é mais a indústria e sim a especulação financeira, tornando as relações menos palpáveis e ainda mais fetichizadas e abstratas. Desvaloriza-se o trabalho produtivo em detrimento do dinheiro em sua forma mais abstrata, “como moeda ou

expressão monetária da relação entre credores e devedores, provocando, assim, a passagem da economia ao monetarismo” (CHAUI, 2013, p. 90).

Essa abstração dá à economia a aparência de um movimento fantasmagórico das bolsas de valores, dos bancos e das financeiras – aparência, porque oculta o ser da economia (a produção de valor), e fantasmagórico, porque não opera com a materialidade produtiva (real) e sim com signos, sinais e imagens como fluxo vertiginoso das moedas (CHAUI, 2013, p. 90).

O Estado Nacional forte e o imperialismo clássico são substituídos pela transnacionalização da economia, na qual instituições extraestatais como o FMI e o Banco Mundial é que centralizam as diretrizes econômicas, jurídicas e políticas com o fim de garantir estabilidade monetária e corte em investimentos relacionados aos direitos sociais sob o signo da redução do *déficit* público.

Novas tecnologias de informação se constituem em um novo poder planetário de vigilância e controle. A ciência não é mais um suporte para a acumulação, mas um agente de acumulação onde “a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos” (CHAUI, 2013, p. 92).

No Brasil o neoliberalismo foi recebido de braços abertos pelos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) sob a premissa de ineficiência do Estado *versus* eficiência do mercado. O Estado enquanto *caixa de Pandora* e o mercado enquanto panaceia foi o axioma que direcionou as reformas empreendidas no período. A saída de cena do Estado deveria se dar tanto em relação ao setor produtivo, no processo de desregulamentação, quanto também no setor de serviços básicos como saúde, educação, transporte, moradia, cultura etc. E aqui é importante ressaltar que o ideário de direitos é substituído pelo de serviços, mostrando que as demandas populares conquistadas por processos democráticos vinham sendo subtraídas pelos ditames do mercado (CHAUI, 2013).

Para Chauí, mesmo com muitas contradições, os governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) de certa forma frearam as reformas neoliberais em favor de políticas voltadas para os direitos sociais. Para ela, a composição da sociedade brasileira teve mudanças profundas a partir dos programas de governo petistas, principalmente no que diz respeito à erradicação da pobreza, transferência de renda e inclusão social. Políticas de emprego e elevação do salário mínimo, recuperação de direitos sociais como alimentação, saúde e moradia foram determinantes na mudança de valores simbólicos da sociedade.

[...] utilizando a classificação dos institutos de pesquisa de mercado e da sociologia, o Ipea segue o costume de organizar a sociedade numa pirâmide seccionada em classes designadas como A, B, C, D e E, tomando como critérios a renda, a propriedade de bens imóveis e móveis, a escolaridade e a ocupação ou profissão. Por

esse critério, chegou-se à conclusão de que, entre 2003 e 2011, as classes D e E diminuíram consideravelmente, passando de 96,2 milhões de pessoas a 63,5 milhões; também no topo da pirâmide houve crescimento das classes A e B, que passaram de 13,3 milhões de pessoas a 22,5 milhões; mas, a expansão verdadeiramente espetacular ocorreu na classe C, que passou de 65,8 milhões de pessoas a 105,4 milhões. Essa expansão levou à afirmação de que cresceu a classe média brasileira, ou melhor, que teria surgido uma nova classe média no país (CHAUÍ, 2013, p. 94).

Foi o movimento contraditório entre avanço do neoliberalismo, por um lado, e estabelecimento de políticas públicas assistencialistas, por outro, que possibilitou essa nova configuração de classe no Brasil. Se levarmos em conta essa categorização piramidal de classes A, B, C, D e E verificamos que a classe que mais cresceu no Brasil contemporâneo foi a classe C, que saltou de forma considerável tendo um acréscimo de aproximadamente 40 milhões de pessoas. A partir desse dado gerou-se uma afirmação de grande adesão social de que a classe que mais cresceu no país foi a classe média, identificando assim classe média como sinônimo de classe C, e esta, por sua vez, como uma classe intermediária entre a classe trabalhadora e a classe dominante. Eis aí um equívoco grave se optamos por pensar o mundo a partir da luta de classes.

Aqui, defendemos que é o papel das pessoas na produção material é o que indica seu pertencimento a uma determinada classe e não a quantidade de bens possuídos, nem o acesso ao que se pode consumir, que determina essa classificação. Vender a força de trabalho ao capitalista e ser bem remunerado em relação aos demais trabalhadores não muda o fato de o sujeito pertencer a classe trabalhadora, uma vez que esse sujeito continua sendo produtor de riquezas explorado, frágil e em situação de pouca estabilidade no sistema capitalista.

Antunes e Alves (2004) usam a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para identificar a heterogênea composição da classe trabalhadora na contemporaneidade. Segundo eles

É este, portanto, o desenho compósito, diverso e heterogêneo que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora, a classe-que-vive-do-trabalho: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos” etc., temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

Essa heterogeneidade apontada por Antunes e Alves (2004) nos leva refletir sobre como muitos trabalhadores se entendem como pertencentes à classe média. Uma família de trabalhadores assalariados, com empregos estáveis que requerem alguma qualificação técnica pode ter grandes dificuldades para se entender e se aceitar como parte do mesmo estrato social que uma família que vive condições de emprego precárias, subemprego e/ou desemprego e

sobrevivem de atividades as quais não requerem nenhuma qualificação técnica específica. A renda, a escolaridade, os bens e os serviços as quais essas duas famílias do exemplo supracitado têm acesso são bastante distintos, contudo, esse não é o fator que diferencia uma classe de outra sob o enfoque que aqui empreendemos.

“Renda, propriedades e escolaridade não são critérios para distinguir entre os membros da classe trabalhadora e os da classe média” (CHAUÍ, 2013, p. 97), como comumente é apresentado pela mídia. Segundo Chauí (2013), a exigência de escolaridade na realidade brasileira atual é uma imposição dada pelas condições tecnológicas do processo produtivo. Os intelectuais, cientistas e técnicos, foram incorporados ao sistema produtivo como produtores de bens e serviços, muitos deles assalariados que antes pertenciam à classe média e agora foram convertidos a constituintes da classe trabalhadora. O mesmo ocorreu com diversos profissionais liberais, que com a proliferação de empresas nas áreas de saúde, educação, advocacia, comunicação, alimentação etc. passaram a vender sua força de trabalho como assalariados. Pequenos empresários, donos de pequenas propriedades rurais, prestadores de serviços e trabalhadores informais foram convertidos em força produtiva sob os ditames de “oligopólios multinacionais” transformados assim “numa parte da nova classe trabalhadora mundial” (CHAUÍ, 2013, p. 97).

Tendo feitas essas considerações, entendemos que a classe trabalhadora se diferencia das demais por ser a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342), ou seja, a classe de “todos aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver” (MANZANO, 2019). Essa nova classe trabalhadora, por ser tão heterogênea, é também extremamente complexa, o que indica a necessidade de cada vez mais estudos que se debrucem sobre ela como objeto de pesquisa. Por essa heterogeneidade, muitos de seus membros não se identificam como pertencentes a ela, mas sim à classe média. Para Chauí (2013, p. 99) o problema em questão é a “absorção ideológica da nova classe trabalhadora brasileira, pelo imaginário de classe média”, que tem se manifestado, dentre outros, no pentecostalismo da teologia da prosperidade e no ideário do empreendedorismo, elementos muito presentes em nossa sociedade atual que vieram cimentando o caminho do conservadorismo à brasileira.

Com forte adesão de parte da classe trabalhadora ao ideário burguês, se destaca no cenário brasileiro a busca pela manutenção do *status quo*. É no conservadorismo que encontramos as bases de modelos sociais tão presentes na nossa sociedade hoje. Destarte a seção a seguir problematiza questões acerca do conservadorismo que consideramos imprescindíveis de esclarecimento para entender a contemporaneidade.

1.4 FACETAS DO CONSERVADORISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A segunda década do século XXI trouxe à tona o que muitos têm chamado de onda⁹ conservadora. Uma grande visibilidade do fenômeno conservador no cenário mundial. Esse fenômeno tem se materializado em situações como o declínio de governos de esquerda na América Latina a partir dos anos de 2010, o processo eleitoral de 2016 nos Estados Unidos que culminou na vitória de Donald Trump, o Brexit na Europa iniciado também em 2016 etc. Desde então, a bússola dos espectros políticos tem se direcionado a extremidade direita rumo “ao endurecimento repressivo de regimes políticos escolhidos via procedimentos democráticos” (ALMEIDA, 2019, p. 186). Trata-se então, de um fenômeno mundial de ascensão de perspectivas conservadoras à sociedade política por meio da democracia representativa e não pelo poderio militar.

No Brasil, nos deparamos com discursos inflamados sobre temas como a defesa da família tradicional nuclear, os valores cristãos sustentados como verdade universal, a desburocratização do porte de arma, a defesa da pena de morte e da redução da maior idade penal, a supressão de políticas sociais, o rechaço ao pobre, a naturalização de práticas discriminatórias contra a mulher, o negro, o gay, o imigrante. A ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2019 coroou essas premissas na cena brasileira recente e assustou grande parte da esquerda¹⁰ que o considerava inexpressivo até meados de 2018.

Podemos dizer que essas premissas comungam um mesmo ideário, o conservadorismo. Com muita cautela, para não cometer equívocos teóricos, ressaltamos que compreendemos a expressão conservadorismo como uma sentença que abriga múltiplos sentidos, mas que permite, também, o traçado de algumas linhas gerais que a caracterizam.

É consenso entre a comunidade científica que o surgimento desse ideário se relaciona com a resposta dada pelos setores tradicionais da sociedade Moderna à Revolução Francesa. O levante revolucionário abalou estruturas sociais tão cristalizadas, aparentemente imutáveis. Nobreza e clero, instituições que foram hegemônicas durante séculos, perderam espaços de poder para a nova classe em ascensão, a burguesia. As classes tradicionalmente no poder entraram em declínio, mas não sem resistência e os frutos dessa reação contrária foram

⁹Almeida (2019) justifica o uso da expressão *onda* por entender esse fenômeno do conservadorismo na atualidade como algo que impulsiona as decisões políticas para determinada direção. Mas essa *onda* não carrega o cenário político ao seu bel prazer, há forte resistência a qual poder ser percebida na grande polarização, tanto no sistema representativo quanto na população em geral.

¹⁰Nesse contexto, utilizamos a expressão “esquerda” de forma bastante ampla para designar o ideário que se coloca em defesa dos direitos humanos, da redução das desigualdades sociais via políticas públicas, de espaços democráticos de tomada de decisões, de respeito à diversidade etc.

teorizados e defendidos por autores como Burke, Comte, Tocqueville, Durkheim, entre outros (ESCORSIM NETTO, 2011).

Burke, sobre os perigos da liberdade alcançada pela Revolução Francesa, defendeu a necessidade de manter certas estruturas para garantia de uma ordem, apresentando um conservadorismo de caráter estritamente antirrevolucionário. Uma vez que a burguesia atinge o poder essa passa a ser a classe dominante, toma a seu favor as ideias conservadoras deslocando seu eixo de combate de qualquer revolução para as revoluções de caráter proletário. Comte, Tocqueville e Durkheim, cada um à sua maneira, foram teóricos que fundamentaram essa transição do caráter antirrevolucionário para antiproletário do ideário conservador (ESCORSIM NETTO, 2011).

Em síntese, o conservadorismo clássico surgiu como resposta à Revolução Francesa. Os defensores do Antigo Regime queriam conservar a todo custo as instituições familiares tradicionais, a supremacia da Igreja e as hierarquias sociais de uma monarquia. Diante da impossibilidade de frear os ideais da Modernidade impostos pelo capitalismo, o conservadorismo deixa de ser antiburguês e passa a ser antirrevolucionário, mais precisamente antiproletário, já que é a classe trabalhadora é agente revolucionária desde a consolidação da hegemonia burguesa. Assim, o conservadorismo é um forte paradigma em favor da ordem e da estabilidade da sociedade burguesa.

Concordamos com Iasi (2015) que o conservadorismo não pode ser entendido desvinculado da luta de classes, já que é expressão dessa categoria. Surgiu como estratégia de defesa de uma classe e continua cumprindo esse papel nos dias de hoje. O conservadorismo é hoje a estratégia da burguesia para impedir que o proletariado ponha em prática uma revolução e se torne a classe hegemônica.

Sua expressão fenomênica que se apresenta hoje de forma corpulenta e vigorosa é resultado, entre muitos outros fatores, das estratégias empreendidas por setores da esquerda que ascenderam ao poder nas duas últimas décadas, mas não empreenderam transformações significativas na estrutura social. De acordo com Iasi (2015) o conservadorismo que se apresenta nas ações políticas atuais encontrou terreno fértil nas políticas públicas graduais e de baixa intensidade que visaram o estabelecimento de um pacto social onde se permitia a “burguesia ganhar seus lucros e criar as condições favoráveis para seus negócios enquanto, pouco a pouco, gotejam melhorias pontuais para os mais pobres”.

Num plano equivocado, esse pacto social deveria garantir alguma paz entre as classes, já que a burguesia ficaria satisfeita e assim não teria motivos para comprometer o exercício da democracia, ao mesmo tempo em que os trabalhadores se organizariam no campo político para

conquistar a hegemonia no processo eleitoral. A ideia central era a busca gradual por justiça social e não uma revolução de caráter socialista, pois, o bom relacionamento entre as classes sociais estaria garantido, tornando a categoria luta de classes um conceito limitado para compreensão do novo real. “Neste cenário ideal a direita e suas manifestações mais gritantes se isolariam, o conservadorismo iria cedendo espaço para uma consciência social cada vez mais progressista e viveríamos felizes para sempre” (IASI, 2015), contudo, não foi esse o desfecho.

A luta pela hegemonia não se trava apenas no campo das consciências sociais, mas também no terreno produtivo da sociedade. Mais que uma disputa de valores, o que está posto é uma luta constante entre a classe que detém os meios de produção e aquela que tem apenas sua força de trabalho. Os valores dominantes assim o são, justamente porque são compartilhados pela classe dominante dos meios de produção. De forma alguma estamos subestimando os elementos subjetivos, que em nossa concepção, à luz da teoria gramsciana, se relacionam direta e inseparável dos elementos objetivos. Destacamos, apenas, que sem transformações basilares no campo produtivo as transformações no campo das ideias também ficam comprometidas. Desta feita é possível compreender porque ganham visibilidade na sociedade contemporânea grupos que manifestam discursos extremamente reacionários.

Miguel (2018) relaciona a manifestação do conservadorismo na atualidade da cena política brasileira com as estratégias adotadas pelo governo do Partido dos Trabalhadores — PT enquanto esteve no poder. O PT optou por uma perspectiva apaziguadora entre as classes, visando amenizar confrontos, o que inicialmente apresentou algum resultado positivo, mas a médio prazo se tornou um grande entrave. Mesmo com seus negócios em pleno desenvolvimento, a classe dominante temia perder suas vantagens com as políticas sociais que beneficiavam os mais pobres (MIGUEL, 2018). Enquanto Lula, com a expertise de toda uma vida como líder político, contornou incômodos oriundos do descontentamento das elites, Dilma Rousseff não conseguiu tergiversar os ressentimentos gerados pelas mudanças no *status quo*, o que culminou em seu processo de *impeachment*.

Os escândalos de corrupção do PT foram o combustível que inflamou a classe média que se via indignada por perder a distinção social que a privação do acesso a bens e serviços, por parte dos mais pobres, lhe proporcionava. Para Almeida (2019), pela cor de pele ou pela condição material muitos sujeitos da classe média ficaram de fora das políticas públicas afirmativas e assistenciais ao mesmo tempo em que presenciavam os estratos sociais mais baixos usufruindo dessas políticas e conquistando pequenas mudanças na conjuntura social, que mesmo tangenciais, lhes permitiram melhores condições de viver.

Por meio de políticas sociais implementadas durante os governos petistas a manicure, o pedreiro, o jardineiro, a diarista e diversos outros profissionais que prestavam serviços diretos à classe média tiveram acesso a bens e serviços que lhes garantiram melhor qualidade de vida e, em consequência, possibilidades de buscar melhor remuneração. Concordamos com Miguel (2018, p. 24) que a “redução da vulnerabilidade dos mais pobres teve impacto inegável no mercado de trabalho, fazendo escassear a mão de obra que estava disponível a preço vil e que beneficiava a classe média nos serviços domésticos e pessoais”.

Quem não perdeu o acesso a esses serviços teve que pagar mais por eles, afetando diretamente a renda e o poder de compra das camadas médias da sociedade. Para além desse dissabor mesquinho, a classe média ainda teve que comungar espaços como aeroportos, shoppings, salões de beleza, universidades com pessoas de estratos sociais menos elevados. Quem antes só ocupava esses mesmos espaços como mão de obra, agora passou a usufruir de suas benesses.

Por ter acesso a determinados serviços — os prestados pelo jardineiro, pela manicure, pela diarista — e espaços — aeroportos, salões de beleza, universidades — a classe média tende a se perceber, equivocadamente, muito mais próxima da elite econômica do país do que da classe trabalhadora. Entendemos, assim, que a classe média brasileira — e parte da classe trabalhadora que não se enxerga como tal — sofre do que vulgarmente denomina-se de *Síndrome de Dona Florinda*, em referência a personagem da série de TV mexicana *Chaves*, muito famosa no Brasil, a qual retrata a referida figura como uma mulher soberba, que apesar de viver com pouco dinheiro num cortiço muito simples, por ter condições parcamente melhores que as de seus vizinhos, não se reconhece como parte da *gentilha*, acreditando ter uma superioridade moral, social e econômica em relação aos demais.

Com essa analogia expressamos que a classe média e parte significativa da própria classe trabalhadora que se entende, equivocadamente, como classe média, não consegue enxergar seu lugar na pirâmide social. Sob o temor de perder algum *status* que lhe confere distinção em relação aos mais pobres, esses estratos sociais se viram revoltosos e passaram a atuar como agentes da ideologia conservadora. Ideário que foi comprado, também, por parte das camadas populares da sociedade¹¹. Como isso aconteceu?

As camadas mais pobres da sociedade — menos atentas aos acontecimentos da cena política, bem como ao entendimento do complexo jogo de poderes nesse sistema — têm acesso à informação principalmente por meio da TV aberta, a qual passou a dar notoriedade aos temas

¹¹ Aqui, nesse contexto específico, a expressão “camadas populares da sociedade” é empregada como sinônimo de camadas mais pobres da classe trabalhadora.

políticos nos últimos anos. O tema política passou a fazer parte do cotidiano televisivo não somente no horário do telejornal prestigiado pela classe média, mas também na programação mais corriqueira. E não se tratou de uma notoriedade ao tema de forma genérica abordando questões sobre a política de forma mais ampla. As TVs abertas focaram em conteúdos sobre a corrupção, enfatizando principalmente casos onde os sujeitos envolvidos representavam o espectro político de esquerda ou centro-esquerda. Considerando que “os canais de comunicação abertos na TV compõem o cenário doméstico para boa parte dessa população, principalmente as camadas mais pobres”, e ainda que “a TV aberta ainda é no Brasil uma forte fonte de informação e legitimação das narrativas políticas” (ALMEIDA, 2019, p.190), entendemos como as massas internalizaram a associação entre PT e corrupção por meio de estratégias televisivas tendenciosas.

E se no Brasil, a atividade política nunca gozou de muito prestígio da opinião pública sendo o estereótipo do político bastante pejorativo em nossa sociedade, a novidade do cenário recente foi a desilusão ética com partidos de esquerda, principalmente o PT — envolvidos nos escândalos do Mensalão e posteriormente do Petrolão. Assim, ganhou ênfase o ideário de, pelo voto, procurar opções fora da política ou que demonstrassem desconfiança com sistema político vigente. A título de exemplo, João Dória (PSDB), vendeu sua imagem como gestor de sucesso e não como político. O que ocorreu também com Jair Bolsonaro que, mesmo sendo político de carreira há mais de 30 anos, se intitula como militar e avesso à democracia parlamentar, como deixou claro várias vezes em tom autoritário de seus discursos (ALMEIDA, 2019).

Aliado a esses ressentimentos da elite econômica e da classe média, partidos como o PSDB, por exemplo, não aceitaram de bom grado o papel secundário que vinham desempenhando e se aproximaram da extrema direita do espectro político, a qual percebeu que havia campo aberto para ampliar e radicalizar seus discursos (MIGUEL, 2018).

Importa ressaltar que não há uma direita unificada, a qual possa ser categorizada no singular, o que existe “é a confluência de grupos diversos, cuja união é sobretudo pragmática e motivada pela percepção de um inimigo em comum” (MIGUEL, 2018, p. 19). Nessa perspectiva Miguel (2018) identifica três principais vertentes das direitas contemporâneas no Brasil, o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo.

Sob o ideário do libertarianismo prevalece a ideia, quase sacra, em torno dos contratos livremente estabelecidos, restringindo todo e qualquer direito ao direito à propriedade. Faz oposição ferrenha a qualquer sinal de solidariedade social, uma vez que a igualdade é entendida como adversária da liberdade. A liberdade é percebida como a não interferência externa, principalmente por parte do Estado. Contudo, grande parte dos defensores do libertarianismo é

composta por cristãos fundamentalistas que têm posicionamentos contrários a liberdade sexual, ao uso de drogas, aos direitos reprodutivos etc. Isso ocorre porque há, sob essa perspectiva, uma separação medíocre entre política e economia.

Assim, o fundamentalismo religioso é percebido por Miguel (2018) como outra vertente desse movimento contemporâneo à direita. “O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2018, p. 21). Conferem ao cristianismo um caráter universal, interpretando-o como verdade absoluta a qual todos devem se submeter. Os parâmetros de família, relacionamentos afetivos, homem, mulher, verdade, justiça, educação, relação patrão/empregado/governante/governado e muitos outros se baseiam no ideário religioso, especificamente cristão, os quais tentam impor a sociedade seus modelos. O conservador não enxerga outra verdade além desta e por isso impor seus princípios aos demais lhe parece o correto a ser feito. Atingiram visibilidade com a substituição do discurso da caridade pelo da teologia da prosperidade e com o “investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores” (MIGUEL, 2018, p. 20-21). “O controle de emissoras de rádio e televisão completa o quadro. Os líderes religiosos desempenham o papel de novos coronéis da política brasileira” (MIGUEL, 2018, p. 20-21).

A última vertente identificada por Miguel (2018) é a reciclagem do anticomunismo convertido agora em bolivarianismo venezuelano e antipetismo. O PT é apresentado por essa vertente como “a encarnação do comunismo no Brasil” (MIGUEL, 2018, p. 22). O espectro do comunismo no Brasil é realmente um fantasma, pois nunca existiu de fato uma ameaça perigosa o suficiente para se concretizar, mas é estratégia antiga e recorrente utilizada pelos conservadores para fazer frente a todos aqueles que se opõem às políticas neoliberais e a agenda moral cristã.

Essas vertentes não são estáticas, se relacionam entre si. Uma expressão dessa intersecção se apresenta no fantasioso ideário do marxismo cultural. Os devaneios dessa crença acusam a existência de um plano maquiavélico baseado em estratégias desenvolvidas por Antonio Gramsci o qual consiste em destruir a família, os valores cristãos e a sociedade capitalista como um todo por meio de uma revolução das mentes. “Gramsci é apresentado como alguém que bolou um ‘plano infalível’ para vitória do comunismo: é o Cebolinha do pensamento marxista” (MIGUEL, 2018, p. 22). É uma forma maniqueísta e simplória de compreensão do real. Essa forma de pensar abre caminho para que outras ideias absurdas ganhem espaço.

Mesmo com uma multiplicidade de sentidos podemos identificar características do pensamento conservador presentes em diversas ações sociais e políticas contemporâneas, dentre elas, destacamos a defesa da pátria descolada de uma discussão consistente sobre nação; a busca por resoluções imediatistas e vanguardistas para problemas sociais; o autoritarismo e pouco apreço pela democracia; aproximações com postura discriminatória em relação à etnia, gênero e raça; um forte moralismo cristão (FLACH; SILVA, 2019).

Nos últimos anos são comuns os discursos sobre a necessidade de eleger conservadores como representantes do povo para combater ditadura gay, realização compulsória de abortos, escolas que ensinarão crianças a terem relações sexuais etc. “Esse anedotário é revelador do grau de irracionalidade do debate político atual” (MIGUEL, 2018, p. 26).

É quase risível, se não fosse preocupante, pensar que tais argumentos precisam ser discutidos no meio acadêmico. Parece fruto de um imaginário popular ultrapassado e sem importância a ponto de ser problematizado numa tese de doutorado, mas assustadoramente não é. São tempos em que o óbvio deve ser explanado constantemente sob a prerrogativa de não perdermos mais espaços, direitos, vozes e quiçá até mesmo a vida.

1.5 COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI: UMA BREVE ANÁLISE DE CONJUNTURA — DAS JORNADAS DE JUNHO AO GOVERNO BOLSONARO

Para entender a realidade “não basta apenas estar com a leitura dos jornais em dia [...] é necessário identificar os ingredientes, os atores, os interesses em jogo” (SOUZA, 2017, p. 07). Tal leitura do real nunca é neutra, mas permeada por necessidades, propensões e formas de ver o mundo de quem empreende a análise de conjuntura. Em linhas gerais, essa análise pode se dar sob duas óticas. A dominante, a qual visa compreender a situação conjuntural para corrigir problemas sem contestar a estrutura social e elementos arraigados a essa estrutura. E a ótica dos dominados, a qual se opõe a lógica dominante, desvelando a realidade com o objetivo de transformá-la substancialmente.

Nesta seção fazemos uma breve análise de conjuntura da cena brasileira contemporânea comprometida com os interesses da classe trabalhadora, ou seja, sob uma perspectiva que denuncia as desigualdades sociais e reivindica a necessidade de transformações basilares.

Almeida (2019) classifica todo esse emaranhado no contexto político, econômico e social brasileiro como uma crise e estabelece o ano de 2013 como um marco inicial. Para o autor, a expressão crise se justifica por conta da “excepcionalidade, da alta instabilidade e pouca

previsibilidade, além da capacidade de inflexões e mudanças, sendo mais desestruturante do que as situações de tensão próprias da dinâmica política” (ALMEIDA, 2019, p. 187). Uma crise grave que atinge as dimensões política, econômica, jurídica, societal e cultural que desgastou a legitimidade dos políticos e do sistema político em geral pela convivência com a corrupção.

O marco temporal supracitado diz respeito às Jornadas de Junho, como ficaram conhecidas as manifestações de rua de enormes proporções ocorridas no ano de 2013. Para Medeiros (2014, p. 89), “uma onda de protestos gigantescos que não eram vistos desde o movimento pelo impeachment do presidente Collor em 1992”.

Com o reajuste das tarifas de transporte público em pleno andamento do ano letivo na cidade de São Paulo, o MPL – Movimento Passe Livre conseguiu organizar protestos de rua com a presença de vários estudantes. No início de mês de junho de 2013, um desses protestos foi bastante expressivo por conseguir aglomerar mais de 5 mil pessoas. As manifestações foram contidas de forma truculenta pela Polícia Militar com a justificativa de depredações por parte de manifestantes. A revolta com a repressão policial fez os protestos se ampliarem cada vez mais, rompendo as fronteiras municipais e tomando importantes cidades de todo país, cada vez com mais adeptos. Inicialmente a mídia se mostrou indiferente aos protestos, depois passou a demonizar os manifestantes como arruaceiros, mas a violência policial causou grande comoção social o que gerou certa empatia com o movimento por parte da população. Além dos estudantes, jornalistas que faziam a cobertura dos protestos foram agredidos pela polícia e a mídia passou a mudar seu discurso, apresentando-se mais favorável em relação ao movimento (MEDEIROS, 2014; PENSARDI, 2018).

O Brasil foi atingido então por um tsunami de imagens da violência policial gratuita contra jovens estudantes, de registros de prisões arbitrárias em número crescente, de jornalistas atingidos pela polícia, gerando comoção e solidariedade com os protestos, revolta contra os excessos policiais. Os flagrantes feitos pelos celulares dos manifestantes foram peça chave nesse processo, conferindo um alcance instantâneo às denúncias contra o abuso policial (MEDEIROS, 2014, p. 97).

Os protestos iniciais tinham uma pauta específica — a redução da tarifa de transporte público — e orientação ideológica clara — à esquerda do espectro político. Por meio das redes sociais cada vez mais sujeitos aderiam às manifestações e tomavam as ruas. Com a proliferação dos protestos em nível nacional e a adesão de diversos segmentos sociais as bandeiras se ampliaram e a luta nas ruas reivindicava, além do transporte, melhores condições de saúde, educação, moradia etc. Essa ampliação de sujeitos e pautas, bem como a mudança de postura da mídia, também ampliou os paradigmas que norteavam os protestos. “Pela primeira vez no Brasil temos uma movimentação popular de massa que elencava pautas contraditórias:

progressistas e conservadoras” (PENSARDI, 2018, p. 79). As manifestações abalaram o sistema político e os governantes tiveram forte baixa em popularidade. As pautas dos protestos se dirigiram em direção às críticas ao governo e a corrupção. A direita conservadora viu aí um nicho que muito lhe interessava.

Em 2014 as pessoas novamente tomaram as ruas, em proporções menores que no ano anterior, mas ainda sim bastante significativas, levantando a bandeira contra a Copa do Mundo da FIFA, realizada no Brasil naquele ano. As manifestações tinham como defesas questões de saúde, educação, segurança etc., críticas à corrupção e manifestações de descrença no sistema político.

Para Pinto (2017), a semelhança com os protestos de 2013 era apenas superficial. O conteúdo Copa do Mundo se tornou um significante vazio, uma vez que o cerne das demandas não era o evento em si, mas sim a corrupção, a incompetência do Estado, o excesso de gastos com o Mundial. “A Copa do Mundo tornou-se sinônimo de governo Dilma. Ao contrário de 2013, agora havia um discurso articulado [...]. Mas o que havia de mais original é que esse conjunto de articulações se associava a duas posturas ideológicas opostas” (PINTO, 2017, p. 139).

De um lado estavam os movimentos sociais mais próximos à esquerda, muitos deles ligados ao *Comitê Popular dos atingidos pela Copa*, pessoas que foram afetadas diretamente pelo evento e lutavam contra a exploração sexual de mulheres e crianças por turistas, o direito à moradia já que muitos foram despejados de onde viviam em função do evento, a legalidade do trabalho ambulante, liberdade de expressão etc. Do outro lado, manifestantes antipetistas, que viam o PT como uma ameaça comunista, chamados às manifestações por movimentos digitais como o *Não vai ter Copa*, esse grupo “denunciava o programa social do governo, o Bolsa Família, como o maior arrecadador de votos do partido e dava espaço para o conservador deputado e pastor pentecostal Marco Feliciano” entre outros pastores e militares do meio político partidário, reivindicando o estabelecimento de um “padrão FIFA” nos serviços públicos (PINTO, 2017, p. 139).

Tanto os movimentos mais à esquerda, quanto os mais à direita do cenário político tinham seus desafetos para com o governo federal, manifestado na figura do Partido dos Trabalhadores. Se para a direita esse desafeto se justifica pela ameaça do espectro comunista, pelos escândalos de corrupção e/ou pelo ressentimento da classe média, para a esquerda o motivo reside na decepção com a concretude de mudanças radicais esperadas e na falta de incorporação das camadas populares e do atendimento de suas demandas nas decisões do governo nos três mandatos do partido à frente da Presidência da República. Movidos por essa

insatisfação com o governo federal à época, estavam nas ruas em 2014 dois grupos muito distintos, que hoje — 2020 — podemos inferir que exprimiram claramente o início da polarização em que o país se encontra.

O ano de 2015 foi outro marco dos protestos de rua no Brasil. Se as Jornadas de Junho de 2013 iniciaram com forte envolvimento da esquerda e acabaram por incorporar ideários distintos, e se 2014 expressou a articulação contraditória entre posturas ideológicas ligadas tanto à esquerda quanto à direita, em 2015 há o claro deslocamento dos protestos em direção à direita, em particular às suas alas mais conservadoras.

O mote das manifestações 2015 teve início na decisão do segundo turno eleitoral em 2014 que se materializou na disputa entre a candidata a reeleição Dilma Rousseff – PT e o então senador Aécio Neves – PSDB, saindo vencedora da disputa a representante do PT. “Dilma Rousseff venceu as eleições, mas não venceu o discurso”, sua popularidade despencou nos primeiros meses de seu segundo mandato, “essa variação não decorreu de alguma medida drástica que a presidenta tivesse tomado nos primeiros meses de governo, mas da incapacidade do governo de dar sentido à sua própria existência” (PINTO, 2017, p. 147). Milhões de pessoas¹² foram as ruas pedindo o impeachment da presidente eleita.

O recrudescimento do discurso oposicionista, fortemente determinado pelas acusações de corrupção contra políticos do governo, resultou na popularização de postagens nas redes sociais de textos conservadores, antipetistas e de acusações e impropérios à presidenta e à pessoa Dilma Rousseff bastante agressivos. O governo chegou nas manifestações de março de 2015 com o país totalmente significado pelas oposições. O apoio popular a Dilma estava restrito ao núcleo dos militantes do PT (PINTO, 2017, p. 146).

As pautas sociais de educação, saúde, transporte público, etc. sumiram do discurso que estava agora centrado apenas no impeachment de Dilma e no rechaço às transgressões petistas. “Nas manifestações em todo o Brasil, lia-se nos cartazes: ‘a nossa bandeira jamais será vermelha’; ‘chega de doutrinação marxista’; ‘basta de Paulo Freire’, ‘O Brasil não será uma Cuba’; ‘O PT é o câncer do Brasil’” (PINTO, 2017, p. 149).

Esses protestos não foram assimilados passivamente pelos movimentos à esquerda que viam na possibilidade de impeachment um golpe parlamentar. Se de um lado havia as forças dos movimentos *Fora Dilma!*, de outro havia os protestos dos movimentos *Não vai ter golpe!*. Contudo, nesse momento histórico as forças à direita concentravam maior ímpeto e apelo social.

¹² As manifestações ocorridas em 13 de março de 2016, de acordo com a Polícia Militar, levaram 3,6 milhões de pessoas às ruas do país. Já os organizadores dos protestos contabilizaram em torno 6,9 milhões de pessoas. Para mais esclarecimentos consultar: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/03/manifestacoes-contragoverno-dilma-ocorrem-pelo-pais.html> Acesso em 19 jun 2021.

As manifestações de rua e as articulações da direita no Congresso Nacional resultaram no processo de impeachment de Dilma Rousseff que teve início no final do ano de 2015 e se concretizou em meados de 2016. Nesse intervalo temporal os brasileiros presenciaram pela TV aberta um dos episódios mais icônicos e incongruentes da história da política brasileira: a votação para a abertura do processo de impeachment de Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados. “A sessão [...] que o país pôde assistir ao vivo por diversos canais de televisão, durou quase dez horas, das quais seis foram tomadas pela votação propriamente dita. Ela foi precedida por exaustivas exposições dos motivos a favor e contra”, onde cada deputado pode expor o seu voto e justificativa para todo o Brasil (PRANDI; CARNEIRO, p. 02. 2018).

Pelo aniversário da neta; pelos maçons do país; pelos fundamentos do cristianismo; pela minha esposa; em nome dos meus filhos; pela minha mãezinha; pela nação evangélica, pela paz em Jerusalém; pelos militares de 1964; pelo povo de Deus; em homenagem aos amigos; pela inocência das crianças em sala de aula; para que nenhum governo se levante contra a nação de Israel¹³ etc., foram algumas das dedicatórias e justificativas dos deputados federais para a abertura do processo de impeachment (REVISTA ÉPOCA... 2020). Assim, com 367 votos favoráveis e 137 contrários, o processo foi aprovado na Câmara dos Deputados (PRANDI; CARNEIRO, 2018). Sobre essas justificativas e dedicatórias dos votos favoráveis ao impeachment Prandi e Carneiro (2018) apontam que

[...] a lógica partidária segue rumos em que os valores republicanos contam pouco, cedendo lugar a interesses e alianças partidárias, conchavos pessoais e promessas de postos e carreira, que podem usar a ideia de crime de responsabilidade como disparador de um processo em que provas e contraprovas têm pouco valor além do espetáculo do rito, incapaz de alterar decisões previamente assumidas (PRANDI; CARNEIRO, 2018, p. 18).

Segundo os autores o fator tradição, fortemente marcado por crenças religiosas, foi um dos elementos mais presentes nos discursos dos deputados supracitados. Entretanto, os autores alertam que as decisões políticas não são tomadas em favor da tradição, mas são justificadas pela tradição apenas para atingir uma determinada base eleitoral. Assim, “o deputado vota por acordo de interesse político-partidário”, mas ao expressar as motivações de seu voto, “pode usar uma justificativa com outra referência que agrada mais a seu eleitorado. A religião, como toda tradição, pode ser usada como fachada, sem que ela seja a fonte verdadeira da razão de ações e barganhas” (PRANDI; CARNEIRO, 2018, p. 05).

¹³ Vídeo com compilado das dedicatórias e justificativas mais curiosas para abertura do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaPvwxMF5jI> Acesso em 30 out de 2020.

Após o show de horrores protagonizado por parte significativa dos deputados federais o processo foi para o Senado, o qual foi aprovado sem grandes dificuldades, com 61 votos favoráveis e 20 contrários. Desta feita, Dilma teve seu mandato cassado, sem a perda de seus direitos políticos, no dia 31 de agosto de 2016 “no julgamento que ficará marcado na história do Congresso Nacional e do Brasil¹⁴” (SENADO, 2020).

Com a cassação de Dilma, Michel Temer — MDB — assumiu a Presidência da República. “O novo regime em pouco tempo conseguiu a aprovação de projetos exemplares de política neoliberal, alterando a constituição econômica do país de uma tacada só” (ANDERSON, 2019, p. 232). Dentre eles, o congelamento do teto de gastos sociais por 20 anos, alterações significativas na legislação trabalhista, propostas de reforma previdenciária e a reforma no Ensino Médio.

Em meio a diversas denúncias de corrupção, baixíssima popularidade, protestos nas ruas, ocupações em escolas¹⁵ e rechaço pelas mídias digitais sob as *hashtags* #foratemer e #primeiramenteforatemer¹⁶, tentando defender-se para não ter o mesmo fim de Dilma, Michel Temer encontrava-se estagnado e sem agenda política, buscando apenas sobreviver ao fim de seu mandato. Não havia nenhum horizonte com reais possibilidades que vislumbassem uma continuidade à frente da presidência da República via processo eleitoral. Nem mesmo havia condições de alavancar um sucessor na disputa às urnas que efetivamente representasse os interesses de sua cúpula de governo.

Desta feita, o pleito eleitoral de 2018 se constituía como uma novidade em relação àquilo que vinha comumente acontecendo no cenário político desde os anos de 1990, onde as eleições eram disputadas sempre entre um candidato à reeleição, ou alguém por ele favorecido e um candidato do espectro político oposto. No pleito de 2018 não houve um candidato forte concorrente que representasse os interesses de quem já estava no governo. A única certeza para esse processo eleitoral era a luta incessante que o Partido dos Trabalhadores iria travar para retornar ao mais alto posto do Poder Executivo. Já seu grande adversário nas urnas, até meados de 2017, ainda era uma incógnita.

¹⁴ Consultar <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marcao-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>> acesso em 16 jan 2020.

¹⁵ Em razão da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415 de 2017

¹⁶ Em referência a “saudação usada por um estudante da UFRJ para cumprimentar a repórter que o entrevistou para o telejornal Bom Dia RJ, em 24 de maio de 2016. Ao longo das semanas subsequentes, a frase tornou a ser repetida por outros entrevistados da emissora, como o humorista Gregório Duvivier, além de se transformar em bordão nas redes sociais”. Disponível em <https://interfacesdomidiativismo.files.wordpress.com/2018/06/artigo-24.pdf>. Acesso em 30 out. 2020.

Como mencionado em outro momento nesta seção, o sentimento de descrença com o sistema político e a busca por soluções fora da política — mesmo que por vias eleitorais — têm se mostrado constantes entre a população brasileira. É nesse contexto de insatisfação que se destacou a figura de Jair Messias Bolsonaro.

Militar da reserva, Jair Messias Bolsonaro ingressou na carreira política em 1989 como vereador do município do Rio de Janeiro. Em 1991 foi eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Foi reeleito por mais seis mandatos consecutivos (BOLSONARO, 2020) Ganhou destaque nacional em 2010 quando fez oposição ao projeto do MEC Escola Sem Homofobia — criado na gestão de Fernando Haddad à frente do Ministério — alegando a erotização das crianças, incentivo à homossexualidade¹⁷ e a promiscuidade. Em 2014 retornou aos holofotes em âmbito nacional ao incitar o estupro “quando afirmou publicamente que não estupraria a então deputada Maria do Rosário (PT/RS) porque ela não merecia” (CIOCCARI, 2018, p. 128).

Essa figura bizarra e inescrupulosa de Bolsonaro em 2014 não era um personagem isolado no cenário político. Cioccarri (2018, p. 131), apontando dados do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, afirma que naquele ano “tomou posse o Congresso mais conservador pós 1964”, evidenciado pelo aumento expressivo de religiosos, militares, ruralistas na composição do parlamento.

É lugar-comum ao tratarmos de política na atualidade brasileira intitular essa bancada conservadora como a Bancada BBB — do Boi, da Bala e da Bíblia — remetendo-se aos ruralistas, militares e religiosos, respectivamente. Em nome de valores estritamente cristãos e do direito a liberdade e defesa da propriedade privada vemos a luta desse movimento conservador para a manutenção do *status quo* a todo custo. Jair Messias Bolsonaro é um defensor árduo dessas bandeiras.

Por defender bandeiras contrárias aos direitos humanos, como maioridade penal, armamento da população, rechaço às minorias e as políticas sociais e afirmativas, bem como por discursos grotescos exaltando diversos tipos de violência, Bolsonaro foi considerado por muitos como uma figura anedótica, que apesar de representar um avanço do ultraconservadorismo, não se constituía como uma ameaça em potencial. Lembramos aqui de algumas discussões das quais participamos em nosso grupo de pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação, em meados de 2016, e não recordamos de ninguém ali presente que

¹⁷ Homossexualismo foi e ainda é a expressão usada em diversas ocasiões, e no contexto específico supracitado, por Jair Bolsonaro para fazer referência à homossexualidade. Nos recusamos a usar a primeira expressão no corpo desse trabalho, uma vez que faz referência à compreensão da homossexualidade como patologia e rejeitamos totalmente esse ponto de vista.

acreditasse que Bolsonaro tinha margens para conquistar uma eleição à Presidência da República. Temos ouvido relatos como esses de diversas pessoas do meio acadêmico e político. Mesmo com o anúncio oficial de sua candidatura pelo PSL no início de 2018, muitos ainda o desacreditavam. Estávamos todos enganados!

De acordo com Cioccarì (2018) as eleições de 2018 reforçaram a dualidade amigo-inimigo¹⁸ no jogo político. Sob essa ótica, todo aquele que pensa diferente é visto como inimigo, como uma figura hostil. Não há espaço para debate, reconciliação ou tolerância. Alcança o objetivo aquele que consegue sobrepor sua narrativa em relação ao outro. No caso de Bolsonaro, “uma narrativa construída sob os signos do ódio, da violência e intolerância”, coroada com o episódio no qual ele recebeu um golpe de faca no abdômen (CIOCCARI, 2018, p. 129). Essa política dual amigo-inimigo ampliou a polarização em que o país já se encontrava desde meados de 2013.

A disseminação dessas narrativas dualistas se respalda na construção da ilegitimidade e descrédito de figuras políticas a qual foi reforçada por disparos de mensagens no *WhatsApp* em grupos de família nuclear e extensa, grupos de trabalho, religiosos, de amizades etc. Assim, essa rede digital teve um papel decisivo nos resultados dos últimos pleitos eleitorais ao ser uma ferramenta de disseminação de *fake news* e construção de uma visão bastante maniqueísta de inimigo. Para Almeida (2019, p.190) o *WhatsApp* se tornou um instrumento tecnológico usado “preferencialmente para deslegitimar adversários, aumentando-lhes a rejeição”. Bolsonaro, que tinha pouco tempo para propaganda política na TV aberta, soube usar muito bem essa ferramenta em favor de sua campanha.

Tendo em vista o panorama de polarização, se o apoio a Bolsonaro era crescente, sua rejeição também se ampliava. O envolvimento de milicianos no assassinato da vereadora Marielle Franco - PSOL e seu motorista Anderson ascenderam às especulações sobre a proximidade da família Bolsonaro com integrantes de milícias no Rio de Janeiro, essa relação foi combustível para ampliar a revolta popular por justiça. Uma das manifestações mais expressivas dessa rejeição foi o protesto com lideranças feministas do Movimento #EleNão que tomou as ruas de várias cidades do país e fora dele¹⁹.

O movimento #EleNão saiu das redes sociais para as ruas em 29 de setembro de 2018, criado no grupo de Facebook Mulheres Unidas Contra Bolsonaro. Os atos contra o candidato à presidência da República englobaram amplo espectro político, realizados

¹⁸ De acordo com Cioccarì (2018) a dualidade amigo-inimigo foi evidenciada e teorizada por Carl Schmitt (1888-1985). Como foge aos limites desse trabalho discutir a fundo essa teoria, apenas nos fazemos valer da interpretação de Cioccarì (2018) sobre as eleições de 2018.

¹⁹ De acordo com a *BBC News* as manifestações também ocorreram em Nova York, Lisboa, Paris e Londres Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>>. Acesso em 04 nov. 2020.

em 114 cidades. Manifestantes ostentavam cartazes e pinturas corporais alusivos aos objetivos da manifestação. Corpos em movimento a ganhar as ruas (LE MOS; OLIVEIRA, 2019, p. 310).

Mesmo com forte pressão popular Bolsonaro conquista a maioria dos votos no primeiro turno das eleições. No segundo turno, vence Fernando Haddad, tornando o 38º presidente do Brasil.

Os dois primeiros anos do mandato de Bolsonaro à frente da presidência da República foram marcados por instabilidade nas decisões tomadas pelo governo, crise na cúpula governamental, dança das cadeiras na nomeação de ministros, extinção de ministérios, secretarias e pastas, escândalos de corrupção e de fábrica de *fake news* envolvendo familiares do presidente — esposa e filhos, mudanças na legislação por meio de decretos, além, é claro, da crise sanitária global desencadeada pela pandemia de Covid-19.

Até aqui, neste texto, apresentamos a situação da pandemia, tratamos da participação e da representatividade da classe trabalhadora, discutimos a composição dessa classe, tecemos considerações sobre o conservadorismo e empreendemos uma análise de conjuntura para nos aproximarmos do objeto dessa pesquisa, mas há ainda uma categoria fundamental a ser tratada para atingir nosso objetivo. Precisamos falar sobre democracia para entendermos os limites de nosso sistema de governo em relação aos interesses da classe trabalhadora e também para refletir sobre as possibilidades de participação nesse contexto limitante. Desta feita, a próxima seção abriga algumas considerações sobre democracia.

1.6 DEMOCRACIA BURGUESA: LIMITES PARA A CLASSE TRABALHADORA

Sob a ótica gramsciana, em concordância com a perspectiva marxista-leninista da Terceira Internacional, quando fazemos referência à democracia como sistema de governo na atualidade estamos nos referindo a um tipo específico de democracia: a democracia liberal. Isso quer dizer que a expressão democracia carece de contextualização. Na Grécia Antiga democracia era uma coisa, no contexto da sociedade capitalista ela é outra. A democracia na atualidade tem caráter burguês, ou seja, é uma forma de governo hostil ao proletariado (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 188), pois seu conceito está atrelado ao de hegemonia e na sociedade erigida sob o capital quem detém a hegemonia é a burguesia.

Num dicionário de Língua Portuguesa pode-se encontrar os seguintes significados para a expressão democracia:

1 Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo [...]. 2 Sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação. 3 Sistema político dedicado aos

interesses do povo. 4 Forma de governo que tem o compromisso de promover a igualdade entre os cidadãos. 5 Sistema político influenciado pela vontade popular e que tem por obrigação distribuir o poder equitativamente entre os cidadãos, assim como controlar a autoridade de seus representantes. 6 Sistema de governo caracterizado pela liberdade do ato eleitoral. 7 Governo que respeita a decisão da maioria da população, assim como a livre expressão da minoria. 8 País cujo sistema de governo é democrático (MICHAELIS, 2020).

Se retiramos a aparente neutralidade da expressão dada pelo conceito do dicionário atrelando a premissa gramsciana de que democracia tem relação com hegemonia, e se ainda consideramos que quem detém a hegemonia hoje é a classe burguesa, podemos nos arriscar na formulação de um conceito de democracia burguesa. Inferimos, portanto, que a democracia burguesa é um sistema de governo em que todos os sujeitos sob sua jurisdição participam do processo de tomada de decisões de forma representativa no qual os mecanismos de participação privilegiam os interesses da classe que detém a hegemonia, o que se dá de modo dissimulado, sob a aparência da igualdade.

Se a democracia burguesa é hostil aos trabalhadores, um dos interesses dessa classe reside em superá-la. Para isso, na perspectiva gramsciana, é preciso conquistar a hegemonia, ou ainda, construir outro tipo de hegemonia. O conceito de hegemonia perpassa a obra de Gramsci como uma ideia chave para entender a realidade e seu processo de transformação. Uma vez que a dialética é uma característica da obra gramsciana, a concepção de hegemonia está atrelada a outras definições como as de Estado ampliado, sociedade civil, intelectuais, democracia, entre outras, sempre enquanto síntese de múltiplas determinações. No esforço de compreender a importância desse conceito para Gramsci, iniciamos pelo entendimento de que hegemonia é a supremacia de um determinado grupo em relação aos demais grupos sociais, tanto no que se refere ao aspecto de dominação quanto ao de direção.

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’, pois um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente] (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

Domínio e direção intelectual e moral são dois eixos sob os quais é possível exercer a hegemonia. A respeito do domínio, este já pressupõe a direção. Trata-se do momento em que um determinado grupo prevalece sob um ou mais grupos adversários, visando extinguir ou neutralizar ao máximo possível o ideário de seus antagonistas, usando sempre que necessário a coerção. Este grupo que detém o domínio de seus adversários detém também a direção dos grupos aliados. No entanto, mesmo um grupo não tendo ainda o domínio dos demais grupos

sociais, esse já pode conter elementos de hegemonia na perspectiva da direção intelectual e moral de grupos coexistentes.

É por meio da conquista da hegemonia que um grupo pode chegar ao poder governamental. Entende-se assim, que hegemonia não se consolida após a tomada de poder, mas é requisito para tal tarefa. Nesse sentido, um grupo subalterno pode construir outra hegemonia, que no processo de correlações de força se sobressaia à supremacia do grupo dominante. É sob esta perspectiva que hegemonia e democracia se relacionam intrinsecamente.

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente, etc. (GRAMSCI, 2017, p. 290).

Na medida em que um grupo subalterno consegue os elementos necessários para fazer essa passagem molecular para o grupo dirigente este já detém a hegemonia. Gramsci afirma

[...] o exercício normal da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressa pelos órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2017, p. 96).

Tomemos como exemplo os anos que o governo PT esteve à frente do mais alto cargo do Poder Executivo. O partido detinha a direção daqueles que se alinhavam politicamente a ele, e dominava, em alguma medida, os grupos com ideários avessos. Ao afrouxar a estratégia de dominação buscando cada vez mais acordos e negociatas, ao invés de procurar meios para neutralizar o ideário antagônico, o partido foi perdendo sua capacidade de direção, logo perdendo também o domínio.

Ao citar o exemplo acima, relacionando as categorias direção e domínio num contexto concreto da política partidária, o leitor pode inferir uma artilosidade, um tom maquiavélico na interpretação da política. Gramsci é muitas vezes estereotipado como o marxista maquiavélico que traçou estratégias para destruir o sistema democrático. Falar em neutralizar o ideário antagônico pode parecer um tanto autoritário. Aqui segue um alerta, assim como Gramsci, temos clareza da luta de classes. Acreditamos, sim, que ter ou não o domínio de alguma situação requer neutralizar discursos e estratégias. Se desejarmos o domínio e a direção da sociedade nas mãos da classe trabalhadora, não podemos fingir que não precisaremos neutralizar os discursos e as estratégias da classe burguesa, essa é uma premissa quando entendemos que a luta de classes é uma luta no sentido literal dessa expressão.

No Brasil da atualidade, 2018-2021, um grupo com discursos e as estratégias de ódio às minorias, de desprezo ao pobre, de violência contra mulher, de intolerância religiosa etc conquistou cada vez mais aliados, tornando-se dirigente. A capacidade de direção intelectual e moral desse grupo em relação a diversos segmentos sociais o levaram a ser, também, dominante, tornando-se hegemônico. Quais grupos e quais meios serão usados para romper com essa hegemonia? Que tipo de hegemonia tomará seu lugar? Essas perguntas demonstram a necessidade de se pensar sob uma perspectiva classista e humanista. Não se trata de uma visão maniqueísta que acredita que os heróis devem substituir os vilões. Trata-se de interesses de classe vinculados a uma perspectiva humanista, antirracista, anti-homofóbica, antimachista que prima pelo desenvolvimento humano em detrimento do capital. É pela construção dessa outra hegemonia que devemos nos orientar.

No sistema democrático parlamentar a hegemonia se dá por meio do exercício da direção e do domínio, do consenso e da força, simultaneamente, num equilíbrio tal, que a força não se sobressaia ao consenso, mas que ganhe a aparência de coerção apoiada pelo consenso das massas. No sentido de criar esse consenso amplo, atuam fortemente os órgãos de opinião pública, nos quais se destaca o papel da mídia.

A título de exemplo, o fatídico dia 29 de abril de 2015, no Estado do Paraná, no qual, diante da ameaça da votação de um Projeto de Lei que traria perdas significativas à categoria, os servidores, em ampla maioria representados pelos professores, foram ao Centro Cívico de Curitiba, numa manifestação pacífica, lutar pela manutenção de seus direitos em relação à aposentadoria. Para garantir a votação e aprovação do Projeto de Lei, o Estado agiu com extrema violência, utilizando bombas de gás – lançadas por polícias e também atiradas de helicópteros – cães de guarda, cassetetes e diversos instrumentos que tornaram o Centro Cívico um campo de guerra, ou melhor, um campo de massacre, uma vez que os professores se encontravam desarmados. A mídia transmitiu o massacre pelos diversos meios de comunicação, mas usou de inúmeros recursos para divulgar, nesse mesmo período, matérias sobre o direito à educação, que estaria sendo violado com a greve dos professores; sobre a atuação de grupos ligados ao MST, que teriam iniciado as ações violentas, entre outros subterfúgios para que a opinião pública consentisse que o Estado estaria apenas defendendo a propriedade pública e que os professores deveriam cessar a greve o quanto antes.

O mesmo acontece com a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.425/17, a ser normatizada pelos CEEs. Sociedade política e segmentos da sociedade civil organizada têm investido massivamente em propaganda para criar um consenso da necessidade do caráter mais técnico desse nível de ensino mediante a demanda de formação de mão de obra. Frente as

ocupações de muitas escolas do Paraná, como ato de oposição do movimento estudantil a referida reforma, a coerção foi mais uma vez sancionada pelos órgãos de opinião pública na perspectiva de difundir o consentimento entre as massas.

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, é o ponto de contato entre “sociedade civil” e “sociedade política”, entre consenso e força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil [...] por isso, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partido, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica (GRAMSCI, 2017, p. 269).

Verifica-se assim, a atualidade do pensamento de Gramsci em relação a luta pela hegemonia e o papel dos órgãos de opinião pública na formação de um consenso, processo este que envolve a sociedade civil. A ideia de hegemonia também está atrelada a de sociedade civil²⁰, esta última entendida enquanto um aparelho privado de hegemonia.

Segundo Gramsci (2017, p. 228) sociedade civil pode ser entendida “no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado”. Para tanto, faz-se necessário apontar a concepção de Estado em Gramsci. Trata-se uma noção integral, ou ampliada como se costuma denominar, segundo Gramsci (2017, p. 248) “Estado = sociedade política + civil, isto é hegemonia couraçada de coerção”, assim, “por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (2017, p. 258).

Na perspectiva de Estado ampliado fica claro porque os interesses de alguns segmentos sociais — o empresariado, por exemplo — se sobressaem na constituição de políticas públicas, pois estes fazem parte do corpo do Estado, ao contrário das classes subalternas que se encontram dispersas, muitas vezes alheia a todo esse sistema.

Nesse processo de luta por hegemonia, um dos ápices da democracia burguesa consiste no processo eleitoral, em especial no voto. Este é apresentado como o grande momento para o exercício da democracia, no qual cada indivíduo pode fazer valer sua vontade ao escolher seus representantes políticos. No entanto, para Gramsci, o poder do voto na democracia liberal é superestimado, uma vez que “não é verdade, de modo algum, que o número seja a ‘lei suprema’ nem que o peso da opinião de cada eleitor seja ‘exatamente’ igual”, pois, nas urnas, a escolha de cada indivíduo se respalda em determinadas ideias e opiniões que não lhe surgiram espontaneamente mas que foram socialmente construídas, “tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma

²⁰ Conceito apenas apresentado nessa seção e aprofundado no capítulo IV.

individualidade que as elaborou e apresentou na forma política da atualidade” (GRAMSCI, 2017, p, 83).

Gramsci, em concordância com a premissa marxista de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47) entende que os grupos hegemônicos conseguem ter maior sucesso nesse desenvolvimento de formação, irradiação e persuasão de um ideário, o que se reflete diretamente no resultado do processo político eleitoral. Constatamos essa premissa quando observamos a manutenção de um mesmo grupo dirigente por sucessivos mandatos, determinados nomes ou famílias já consagradas na carreira política que fazem uma verdadeira dança das cadeiras, mudando de um cargo para outro, mas sempre no seio da sociedade política com uma atuação de dirigente, mesmo que a população em geral não esteja satisfeita com aquele cenário político-partidário.

Sob o pressuposto de que somos todos iguais, a democracia moderna parte de uma perspectiva baseada num “materialismo metafísico e idealismo”, reduzindo os seres humanos à categoria natural, como apenas seres biológicos, desconsiderando as especificidades sociais condicionantes da vida humana, tirando todo o caráter de classe das discussões em torno esse sistema de governo (GRAMSCI, 1999, p. 350).

Entendemos, assim, que a democracia parlamentar é idealista, não contempla a historicidade e sociabilidade inerentes aos homens e mulheres, atende interesses burgueses e não contribuiu para o desenvolvimento do gênero humano de forma ampla, pois mais limita do que dá possibilidades para esse desenvolvimento. Por essa mesma razão, defendemos que não será por meio da democracia burguesa que atingiremos uma forma de sociabilidade justa e livre. Entretanto, entender os limites dessa forma de governo não quer dizer rechaça-la em todos os contextos, nem que deixemos de atuar dentro de seus limites. Em certos momentos da história, como o que temos vivenciado em relação ao fortalecimento do conservadorismo, do autoritarismo, de exclusão de direitos, etc., convém sim lutar pela continuidade da democracia burguesa e atuar nos seus espaços, ampliando-os até que possamos superá-la em favor de uma nova forma de sociabilidade e assim, de governabilidade.

No cenário da democracia liberal temos alguns espaços para tomada de decisão de forma coletiva em algumas instâncias sociais. No Brasil, os conselhos gestores e os conselhos de direitos são exemplos desses espaços democráticos. Se vivemos sob uma democracia burguesa, precisamos lembrar que muitos princípios que regem essas instâncias também são burgueses. Nesse sentido, cabe pensar quais os limites e as possibilidades da participação da classe trabalhadora nesses espaços de decisão coletiva. Na área da educação, temos nos Conselhos Estaduais de Educação enquanto instâncias democráticas que regulamentam os

sistemas de ensino no país, os quais nos interessam enquanto possibilidade de atuação da classe trabalhadora. Chegamos assim, cada vez mais próximo do nosso objeto de pesquisa.

1.7 OBJETO DE PESQUISA: PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA CLASSE TRABALHADORA NOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Democracia é um sistema de governo onde os cidadãos sob sua jurisdição participam do processo de tomada de decisões de forma direta ou representativa. Na sociedade capitalista a democracia tem caráter burguês porque representa a hegemonia da classe dominante dos meios de produção, sendo assim, suas benesses favorecem os membros dessa classe em prejuízo da classe trabalhadora sob uma aparência artificial de igualdade. Acreditamos e defendemos que é possível construir outra forma de democracia, de caráter popular, no processo de superação das classes sociais a partir da dissolução do capitalismo e da introdução de um sistema produtivo com base no trabalho associado entre homens e mulheres.

Contudo, entendemos que face às atrocidades de governos autoritários e/ou ditatoriais que se alimentam da disseminação de ideias conservadoras a luta pela manutenção da democracia burguesa permanece válida. Enquanto não temos o necessário para que uma revolução aconteça, precisamos ocupar espaços dentro dos limites da democracia liberal, defendendo direitos já alcançados e buscando novas conquistas. Assim, enquanto a superação da sociedade de classes é nossa bandeira primeira, não podemos deixar de lado nossas lutas secundárias para não perdermos aquilo que já atingimos.

No contexto de pandemia muitos direitos da classe trabalhadora facilmente estão sendo subtraídos, seja pela força maior, da necessidade de isolamento social, seja pela ganância da burguesia de aproveitar o momento para “passar a boiada”²¹ no que já conquistamos enquanto classe. Como nosso foco aqui é a educação, elegemos as instâncias de tomada de decisões que regulamentam os sistemas de ensino no Brasil como foco dessa pesquisa.

Sob essa ótica, de ocupar os espaços nos limites da democracia burguesa, destacamos os Conselhos Estaduais de Educação e a importância da participação e representatividade da classe trabalhadora. Enfatizamos que, em tempos sombrios como o que temos vivenciando, lutar pela manutenção de instâncias colegiadas de decisão é fundamental. Chegamos, então, ao

²¹ Em referência a fala do ministro Ricardo Salles que, meio a pandemia, em reunião com outros ministros e o presidente da República classificou a pandemia como uma oportunidade favorável ao governo e sugeriu aproveitar o foco que a mídia estava dando aos casos de Covid-19 para “passar a boiada” e modificar regras de proteção ambiental pouco populares e questionadas pela Justiça. Ver mais em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Acesso em 05 jan. 2021.

nosso objeto de pesquisa: a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. Investigar os limites e as possibilidades dessa participação e representatividade é o que nos move nessa empreitada.

O capítulo seguinte trata mais especificamente sobre alguns tipos de Conselhos ao longo da história até chegar nos Conselhos Estaduais de Educação no Brasil.

CAPÍTULO 2

OS CONSELHOS AO LONGO DA HISTÓRIA E OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Situando o leitor

Esse capítulo tem por objetivo historicizar os Conselhos Estaduais de Educação na sociedade brasileira. Para isso, apresentamos a organização de tipo Conselhos enquanto instrumentos de tomada de decisões coletivas e apontamos a ameaça a essas instâncias colegiadas realizadas pelo atual governo federal (2019-?). Destacamos Conselhos importantes ao longo da história como a Comuna de Paris, os Sovietes Russos, os Conselhos de Fábrica italianos e algumas formas de Conselhos no Brasil. Abordamos, também, o surgimento e desenvolvimento dos Conselhos de Educação no país. Por fim, apresentamos os Conselhos Estaduais de Educação a partir da revisão de literatura evidenciando estudos acadêmicos sobre os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil.

2.1 AMEAÇA AOS CONSELHOS NO BRASIL: AUTORITARISMO E ENTRAVES NAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS

Nós queremos enxugar os conselhos, extinguir a grande maioria deles para que o governo possa funcionar. Não podemos ficar reféns de conselhos, muitos deles [ocupados] por pessoas indicadas por outros governos.

Jair Bolsonaro, 22 de julho de 2019.

Desde a retomada do Estado Democrático de Direito e da promulgação da Constituição Cidadã de 1988 o Brasil vivenciava uma ampliação de políticas e práticas cada vez mais partidárias do povo²². Dispositivos de caráter progressista visavam desenvolver a participação popular em espaços públicos a partir de um diálogo com o Estado. O maior envolvimento de agentes sociais nos processos de tomada de decisões evidencia a demanda social por descentralização e democratização do Estado.

De acordo com Cury (2006) o Estado de Direito objetiva limitar o poder estatal, evitando a arbitrariedade e contribuindo para a ampliação da consciência e da participação social na perspectiva da cidadania. Silva *et al* (2005) defendem que a participação social é de fundamental importância pois coopera para a transparência do sistema decisório, promove a

²² Essa afirmação se dá levando em consideração os anos anteriores a década de 1980, marcados pelo autoritarismo da ditadura militar.

visibilidade das demandas sociais e possibilita a ampliação dos direitos e das ações de interesse público.

Sem instrumentos de participação da sociedade nas decisões do Estado 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 como fundamento do sistema de decisões. O estabelecimento de governos autoritários ao longo da história demonstrou-se desastroso, sendo considerado como grande prejuízo à dignidade humana. Por isso, canais de participação social são essenciais para o combate as possíveis práticas autoritárias.

Dentre diversos dispositivos de participação, destacamos os Conselhos. De acordo com Gohn (2006, p. 05) a forma de organização por meio de Conselhos não é nova. Os Conselhos são tão antigos quanto a “própria democracia participativa e datam suas origens desde os clãs visigodos”. Dentre notórios Conselhos da história a autora cita como exemplo a Comuna de Paris, os soviets russos, os Conselhos Operários de Turim, alguns Conselhos na Alemanha nos anos de 1920, Conselhos na antiga Iugoslávia em meados de 1950, Conselhos atuais na democracia americana etc. Conselhos desse tipo, surgidos a partir da modernidade, emergiram em períodos de crise, confrontando instituições tradicionais, em geral com caráter operário ou popular em busca de outras formas de poder descentralizadas e autônomas, contrárias à lógica capitalista (GOHN, 2006).

Sob a ótica dos Conselhos como gestores da coisa pública Gohn (2006) retoma o pensamento de Hannah Arendt que entende estes como espaços para ação coletiva entre o público e o privado, inclusive como possibilidade de organização do Estado e não apenas de governos. Ainda enquanto gestão da coisa pública a autora aponta que tanto setores liberais quanto setores da esquerda entendem os Conselhos como instrumentos para o exercício da democracia. Contudo, enquanto os liberais entendem essas instâncias colegiadas como mecanismos de colaboração, a esquerda as entende como espaços de promoção de “mudanças sociais no sentido de democratização nas relações de poder” (GOHN, 2006, p. 06).

No contexto brasileiro, são nas décadas de 1970 e 1980 que emergem os Conselhos comunitários e os Conselhos populares. Com destaque para os Conselhos populares, Gohn (2006) assinala que estes foram organizados por setores da esquerda ou setores contrários ao regime militar, que visavam construir um poder paralelo à ditadura. Alguns desses Conselhos se articulavam com o Partido Comunista, enquanto que outros se organizavam por meio de pastorais religiosas.

Na década de 1990, com a redemocratização do país, ganham ênfase os Conselhos gestores como “instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são

dotados de potencial de transformação política” (GOHN, 2006, p. 07). É esta forma de Conselhos que têm maior visibilidade social no contexto contemporâneo.

É possível perceber que quando tratamos de Conselhos há uma diversidade de tipologias. Para uma melhor compressão dos Conselhos na atualidade recorremos aqui a categorização de Raggio (2014, p. 23-24), a qual os tipifica em três principais categorias: a) os Conselhos de Notáveis, “aqueles em que os representantes da sociedade civil devem ter notável saber em determinada matéria”, ou seja, uma instância composta por especialistas em determinadas áreas; b) os Conselhos de Políticas Públicas, comumente chamados também de Conselhos Gestores ou Conselhos Nacionais, “cujo tema central gira em torno de definições atreladas a uma política social específica” como assistência social, educação e saúde; c) os Conselhos de Direitos, os quais “se dedicam à garantia de direitos de determinados grupos sociais em situação de vulnerabilidade” tais como indígenas, comunidade LGBTQIA+²³, idosos, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, e até mesmo os direitos humanos; sendo que estes Conselhos de Direitos podem ser entendidos também como parte dos Conselhos de Políticas Públicas, já que para a garantia de direitos a implementação e manutenção de políticas públicas é uma necessidade.

Numa sociedade de caráter democrático os Conselhos se fazem fundamentais. Permitem a representação de diversos interesses, abrindo possibilidades para que o processo de tomada de decisões não seja autoritário e que diferentes grupos sociais possam trazer ao debate público suas aspirações. Para Silva *et al* (2005, p. 381) a importância dos Conselhos na atualidade

[...] se dá pela capacidade de expressarem interesses e estabelecerem negociações, permitindo que o debate e, em certos casos, a tomada de decisões em torno das políticas setoriais sejam realizados não apenas no Legislativo, mas também num terreno múltiplo no qual diversos atores sociais organizados estejam representados.

Em relação aos Conselhos de Educação, Cury destaca suas funções normativas como função de excelência:

A função normativa, entretanto, se faz aproximar da organização da educação nacional para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar. Nesse sentido, a função de conselheiro implica o ser um intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito da cidadania (CURY, 2006, p. 42).

²³ Diz respeito aos grupos de pessoas que se reconhecem por identidades de gênero e orientações sexuais diversas daquelas da orientação heterossexual e dos gêneros masculino e feminino.

Na ótica de Cury (2006) os Conselhos ligados à educação devem interpretar a legislação educacional para atingir os objetivos da educação escolar, sendo os conselheiros intelectuais dessa legislação. Contudo, como veremos na última seção desse capítulo, existem diversas outras funções pertinentes aos Conselhos de educação.

Em defesa da educação pública, os Conselhos devem então contemplar o seu público alvo, os alunos da classe trabalhadora. Por essa razão, fazem-se necessários que existam conselheiros que defendam os interesses dessa classe. Intelectuais orgânicos, na perspectiva gramsciana, que atuem em prol dos trabalhadores frente às imposições do sistema do capital.

Os Conselhos são, sem dúvidas, importantes instrumentos de participação que, mesmo diante de sua notável relevância, estão sob ameaça no contexto do conservadorismo brasileiro. Por meio do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, o governo brasileiro extinguiu todas as instâncias colegiadas que não tenham sido criadas por lei. Com esse Decreto os grandes Conselhos como os de Saúde e Educação permanecem inalterados, entretanto, diversos outros foram extintos, principalmente os categorizados como Conselhos de Direitos.

A título de exemplo, a partir do Decreto nº 9759/2019 estariam²⁴ extintos o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), criado em 1999, o Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD) criado em 2016, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT) criado 2001 etc.

Esse Decreto demonstra a postura de um governo autoritário defendendo pautas extremamente particulares. Tal determinação, além de extinguir importantes instâncias colegiadas também fragiliza os Conselhos que ainda vigoram, colocando em risco a validade dessas instituições ao evidenciar que o processo decisório está exclusivamente nas mãos da figura do presidente e de sua cúpula governamental.

O referido Decreto não extinguiu apenas alguns Conselhos, como também revogou o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que instituía a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS, acabando com a política nacional que visava fortalecer os mecanismos de participação social. O Decreto nº 9759/2019²⁵ pode ser caracterizado como uma demonstração de afronta à democracia no Brasil e representa a postura autoritária do atual governo federal.

²⁴ A expressão “estariam” é empregada aqui tendo em vista os constantes recuos e incertezas do governo. Primeiro, porque o governo justificou que não sabe ao certo quantos e quais Conselhos serão extintos, de acordo com o presidente da República seriam mais de 1000. Segundo, porque as instâncias colegiadas atingidas pelo Decreto têm a possibilidade de solicitar a sua recriação a partir de uma justificativa a ser analisada pelo Planalto.

²⁵ No dia 30 de maio de 2019 foi homologado o Decreto nº 9.812, que altera alguns elementos do Decreto nº 9759/2019, contudo, não apresenta alterações substanciais, persistindo a ameaça aos Conselhos.

Como apontado por Gohn (2006), tanto esquerda quanto a direita liberal, cada qual sob uma perspectiva, defendem os Conselhos como instrumentos democráticos de tomada de decisões. São os setores conservadores que os percebem como um obstáculo. Os Conselhos são uma ameaça aos conservadores, pois se caracterizam pela possibilidade de interferência no *status quo*. Silenciar toda e qualquer manifestação que expresse a necessidades de mudanças nas instituições tradicionais tem sido tarefa dos conservadores.

Ao agrupar pessoas com distintos posicionamentos políticos com intuito de tomar decisões abre-se espaço para a diversidade o que assusta os conservadores. Um Conselho de Notáveis, usando a expressão de Raggio (2014), onde seus membros fossem apenas especialistas indicados pelo governo seria aceitável, contudo, um Conselho de Direitos o qual congrega ampla diversidade de sujeitos e perspectivas políticas é um entrave para a manutenção de valores e costumes tradicionais.

Com a ascensão de um presidente da República e seus aliados assumidamente conservadores há de se esperar cada vez mais políticas com caráter nacionalista, imediatista, autoritário, xenófobo, racista, homofóbico, moralista etc. Extinguir Conselhos de Direitos e demais canais de participação popular é uma tentativa de calar as lutas das minorias representativas e da classe trabalhadora em geral. Assim, entendemos que estudar os Conselhos nesse atual momento da sociedade brasileira é uma tarefa importante se pretendemos ser resistência frente aos ataques do conservadorismo, lutando por espaços de participação popular.

2.2 IMPORTANTES CONSELHOS AO LONGO DA HISTÓRIA: DA COMUNA DE PARIS AOS CONSELHOS NO BRASIL

Existe uma diversidade de tipos de Conselhos enquanto instâncias de tomada de decisões. Muitos desses Conselhos se constituíram como formas de organização popular, como estratégia política da classe trabalhadora, pois “possuem intrínseco potencial revolucionário” uma vez que “superam o trabalho assalariado e a produção de capital - mediante a socialização dos meios de produção - e o Estado enquanto estrutura de dominação própria do sistema sociometabólico do capital e essencial à sua reprodução” (RODRIGUES, 2018, p. 7.) Desta feita, vejamos alguns exemplos de Conselhos com potencial revolucionário ao longo da história.

Enquanto ameaça ao sistema capitalista, a Comuna de Paris significou a primeira tentativa de revolução proletária. Foi um governo popular, o primeiro governo operário da história. De curtíssima duração, tendo em vista o contra-ataque violento do capital, a Comuna

se estabeleceu por aproximadamente dois meses²⁶, de março a maio de 1871, e pode ser considerado um movimento emblemático de insurreição popular.

A organização de trabalhadores da I Internacional permitiu a articulação entre os movimentos operários que, diante da guerra franco-prussiana e dos resultados opressores da guerra impostos pelo capital, deflagraram o processo revolucionário da Comuna. De acordo com Samis (2016, p. 52) a Comuna foi “mais do que a ‘última revolução plebeia’ ou a ‘primeira revolução proletária’, uma experiência paradigmática das práticas políticas e da organização das classes populares” apresentando elementos fundamentais para a construção de uma democracia popular.

A organização da Comuna se deu a partir de quatro princípios básicos: a elegibilidade, a removibilidade, a substitubilidade e a responsabilidade. Estes princípios visavam a construção de uma nova forma de governo — o autogoverno — que se diferenciava substancialmente da democracia parlamentar burguesa. Sob o princípio da elegibilidade, os representantes da Comuna — os delegados — eram escolhidos pela população, contudo, não tinham honorários privilegiados, nem estabilidade no cargo já que sob as premissas da removibilidade e da substitubilidade qualquer delegado poderia ser removido e substituído toda vez que este não atendesse as demandas de seu posto em favor da Comuna. Já sob o princípio da responsabilidade o comunardo eleito delegado não se tornava um dirigente, mas sim um executor das decisões coletivas expressas nas assembleias, não tendo autonomia nem condições de criar mecanismos para defesa de interesses particulares (VIANA, 2011).

A Comuna foi derrotada por que enfrentava limites internos e — majoritariamente — externos. Entre os limites internos Viana (2011) indica o não rompimento visceral com o modo de produção capitalista, a não derrubada do Banco da França, e a baixa articulação entre as demais comunas que haviam se estabelecido no país. Como limites externos o autor destaca as veementes forças conservadoras, o contexto de cidade sitiada, as condições econômicas adversas e a supremacia dos exércitos franceses e alemães em relação ao poder combativo da Comuna.

Ainda segundo Viana (2011), a Comuna visou à destruição do poder centralizado e, assim, aboliu diversos aspectos do Estado burguês como a burocracia, a polícia, o exército e a Igreja. Nesse sentido, a Comuna não foi uma tentativa de fragmentação do poder estatal, nem de construção de um pequeno Estado, mas de destruição de todo aparato estatal. Diferenças na forma e no conteúdo, não só do processo de tomada de decisões, mas de todas as interações

²⁶ Não há consenso entre os historiadores sobre o período efetivo de duração da Comuna.

humanas como um esboço para um novo tipo de relações sociais a partir da superação da mentalidade burguesa e seus aspectos burocráticos e hierárquicos.

Para Gramsci a Comuna de Paris demonstra o esgotamento dos germens revolucionários iniciados em 1789. A fórmula da revolução permanente é substituída pela da hegemonia civil, pois com o fracasso da Comuna a burguesia “demonstra sua vitalidade tanto em relação ao velho como em relação ao novíssimo” (GRAMSCI, 2017, p. 39). Se em 1789 e nos anos seguintes a classe burguesa derrotou os representantes da velha sociedade, em meados de 1870 e 1871, com o fracasso da Comuna, ela derrota a recente classe operária e se legitima enquanto dominante.

A segunda tentativa de revolução proletária da sociedade moderna e a primeira do século XX, conhecida também como “ensaio geral” — em referência a Revolução de 1917 — foi a revolução russa de 1905 que teve como elemento mais marcante “a emergência dos conselhos operários enquanto forma de auto-organização da classe operária” (VIANA, 2010, p. 42).

Desde o século XV o czarismo era o regime que vigorava no império russo. O regime czarista era autocrático, com pouquíssimos espaços representativos dos distintos grupos sociais que compunham o império. Com forte tradição católica ortodoxa o czarismo utilizava-se de ideários religiosos para exercer seu poder autoritário e expansionista o qual defendia a superioridade da raça eslava e a missão divina de civilizar os povos. O sistema de produção russo era majoritariamente agrário, contudo, diante das pressões do capitalismo global, o czarismo lançou mão de diversos empreendimentos para a industrialização do império com o apoio externo de países capitalistas mais desenvolvidos. Essa tentativa de desenvolvimento industrial ampliou ainda mais as desigualdades sociais. Assim, as condições para a revolução foram postas pelo próprio desenvolvimento do capitalismo.

O autoritarismo do regime czarista, o fracasso na guerra russo japonesa, as precárias condições de vida no campo geradas pelo processo de transição para acabar com a servidão, entre diversos outros fatores ampliaram a insatisfação da população russa em relação aos líderes do império.

Desde meados de 1890 os levantes da classe trabalhadora russa — por meio de greves e manifestações de rua — se intensificaram aglutinando reivindicações de operários, camponeses, estudantes etc. O Domingo Sangrento²⁷, ocorrido em janeiro de 1905, foi

²⁷ O Domingo Sangrento foi como ficou conhecida a repressão sob a ordem do imperador russo frente a “manifestação popular, acompanhada da Petição dos Operários de São Petersburgo destinada ao tzar Nicolau II,

emblemático em relação à austeridade e truculência do Estado russo para com o povo em geral, se tornando mais um estopim de revolta social e necessidade de organização da classe trabalhadora revoltosa.

Para Viana (2010), foi em maio de 1905, em Moscou, que surgiu o primeiro *soviete* - expressão russa para designar um conselho operário - como resposta a necessidade de organização autônoma da classe operária frente aos problemas sociais enfrentados na Rússia czarista. Com a intensificação dos embates revolucionários outros *sovietes* foram criados, sendo o mais notório deles o de São Petersburgo, formado em outubro de 1905, enquanto uma espécie de comitê para a grande greve geral, do qual Trotsky foi presidente.

Os *sovietes* afirmaram-se como uma forma de autogoverno dos trabalhadores que por sua vez, isolava-se do poder do Czar. Enquanto existiram, os *sovietes* controlavam a segurança pública, algumas linhas ferroviárias, portavam armas, faziam seus próprios decretos e só obedeciam às assembleias dos *sovietes*. Então, em sua prática política efetiva, os *sovietes* disputavam o poder político com as forças do Czar. Nessa disputa residiu o duplo poder, na democracia operária contra o absolutismo *tzarista*. O duplo poder tende a decidir-se em favor de um dos grupos. Assim, esta forma de autogoverno dos operários, que desautorizava o poder czarista, manteve-se por 50 dias (MOURA, 2017, p. 126).

Em 1905, como duplo poder — democracia operária via conselhos de trabalhadores versus autocracia do regime czarista — os *sovietes* resistiram por quase dois meses. Desconsiderando as ordens do czar, eles controlaram diversas instâncias da vida social russa fazendo valer as decisões tomadas em assembleia. Assim, para além de comandos de greve, os *sovietes* se constituíram já em 1905 como modelos de autogestão da classe trabalhadora, sinalizando uma via alternativa de organização social que não a estatal.

A ostensiva repressão armada por parte do regime czarista, o espírito reacionário da burguesia e da classe média russa, a intervenção financeira de países capitalistas temerosos de uma revolução na Rússia, algumas concessões do czar, a inexperiência de resistência da classe trabalhadora, dentre outros aspectos, foram centrais para a dissolução dos *sovietes* e para colocar um fim à revolução de 1905.

O descontentamento da classe trabalhadora, expresso em greves e manifestações populares continuou mesmo depois de 1905, porém de maneira cada vez mais tímida, decrescente até a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial que gerou nova escassez de alimentos no país, já que parte significativa da força de trabalho masculina foi convocada para

que deu origem ao massacre de 9 de janeiro” de 1905, deixando centenas de mortos e feridos (GONÇALVES, 2016, p. 65).

a guerra. A falta de alimentos e as mortes em batalha reascenderam o descontentamento da população.

No dia 23 de fevereiro de 1917, dia da mulher, as mulheres russas vão às ruas reivindicando pão e o fim da guerra. No dia seguinte o movimento multiplica-se por dois, tomando as ruas. Estas mobilizações combinaram-se com greves operárias, sendo que no dia 25 a greve generalizou-se, 240 mil operários estão nas ruas. Este amplo movimento derrubou o Estado absolutista dos Romanov dirigido por Nicolau II. [...] No dia 26, um domingo, o operariado marchou das periferias para o centro. A polícia abre fogo contra as mobilizações assassinando 40 pessoas. Isso gera revolta dentro do exército, parte dos soldados decidem unirem-se aos operários. No dia 27 de outubro uma multidão liberta os presos políticos de vários cárceres da capital russa. A revolução de fevereiro tinha Petrogrado como centro, mas o restante da Rússia aderiu à ação. Depois de tomar Petrogrado e Moscou, a revolução segue conquistando outras cidades no mês de março (MOURA, 2017, p. 139-140).

Com a derrubada dos Romanov se estabelece em fevereiro de 1917 um governo provisório, uma coalizão entre partidos que representavam interesses distintos — burgueses liberais, cadets mencheviques, socialistas-revolucionários etc — sob a liderança de Kerensky. Por expressar ideais burgueses, o proletariado organizado por meio do partido bolchevique não se submeteu ao governo provisório, cooptando *soviets* para o deslocamento da revolução de caráter democrático a uma de caráter socialista, retomando os *soviets* como poder paralelo ao estatal (ARAÚJO, 2009; SAMIS, 2016; MOURA, 2017).

Em outubro de 1917 os bolcheviques tomam o poder oficial. Contudo, mais que tomar o poder a dificuldade se constituía em se manter nele. O caminho para o socialismo exigia auto-organização contínua e intensa por parte da classe trabalhadora, predominantemente a partir dos locais de trabalho, visando expandir-se mundialmente. Entretanto, as forças materiais e espirituais do contexto revolucionário russo no século XX levaram a União Soviética a percorrer um caminho alternativo e intermediário entre capitalismo e comunismo (ARAÚJO, 2009; SAMIS, 2016; MOURA, 2017).

Mesmo fracassando em seu fim, as revoluções russas do século XX trouxeram grande aprendizado para organização da classe trabalhadora a partir do ideário dos *soviets* como possibilidade de autogestão.

A revolução russa e os impactos sociais, políticos e econômicos da Primeira Guerra Mundial causaram um clima de instabilidade na Europa e de movimentação dos trabalhadores em todo o continente. Destacamos aqui, a título de exemplo, as experiências de organização proletária por meio de conselhos na Itália e na Alemanha.

Entre 1871 e 1914, a Europa atravessou o período conhecido como *belle époque*. Considerada por muitos de seus contemporâneos uma ‘fase dourada’ do capitalismo liberal, foi uma etapa de grande prosperidade econômica, desenvolvimento científico-industrial e progresso material e moral. Esses avanços propiciaram um certo clima

intelectual que fazia com que muitos acreditassem em uma espécie de ‘progresso infinito’ da sociedade europeia (ARAÚJO, 2009, p. 50).

Contudo, esse ideário de progresso infinito era frágil. De um lado cresciam as atividades sindicais e os grupos anarquistas e socialistas que questionavam a ordem capitalista. Por outro lado, a rivalidade imperialista causava grande tensão pela disputa de mercados e de colônias. Essa rivalidade imperialista culminou na Primeira Guerra mundial, a qual mudou significativamente o contexto europeu, abrindo fissuras no modelo capitalista liberal e alimentando a movimentação das organizações de trabalhadores contra esse modelo (ARAÚJO, 2009).

A revolução russa teve importante impacto na organização dos trabalhadores italianos. Em 1917 operários da cidade de Turim realizaram várias ações em apoio aos bolcheviques. Ato público, greve geral, insurreição contra as forças truculentas da polícia expressavam a contraposição dos trabalhadores aos domínios do capital. A agitação dos operários foi fortemente combatida resultando em 50 trabalhadores mortos, 200 feridos e feitos prisioneiros praticamente todos os integrantes da seção turinense do Partido Socialista Italiano.

Gramsci, ao buscar na realidade italiana alguma instituição que se aproximasse dos *soviets* russos, encontrou nas comissões de fábrica modelos embrionários de autogestão da classe trabalhadora. Para ele “mesmo na forma tosca e primitiva” com que se apresentavam as comissões internas na época — final da primeira década do século XX — elas correspondiam ao princípio revolucionário de que a luta de classes se realiza “em um novo tipo de organização proletária, que se baseia na fábrica” (GRAMSCI, 2004, p. 272).

Essas comissões internas surgiram na Itália em 1906, timidamente, e a contragosto dos empresários, sendo reconhecidas como direito dos trabalhadores apenas em 1919. Objetivavam a representação dos trabalhadores, enquanto um braço dos sindicatos dentro da fábrica, a organização e a disciplina dos processos de trabalho, a garantia de condições laborais adequadas e a participação nos lucros.

Durante o período compreendido entre 1919 e 1920, conhecido como biênio vermelho, houve na Itália grande insatisfação da classe trabalhadora, deslocamento dos centros de poder, greves etc. É nesse contexto que, com vistas a transformar as comissões internas em organismos revolucionários, Gramsci, por meio do folheto *L’Ordine Nuovo*²⁸, disseminou a ideia de Conselhos de fábrica.

²⁸ De acordo com Weide (2018) Antonio Gramsci, Ângelo Tasca, Palmiro Togliatti e Umberto Terracini começaram a editar o folheto *L’Ordine Nuovo* em 1919, em Turim. Inicialmente o folheto apresentava uma abordagem culturalista, apontando a revolução cultural como um decisivo instrumento de transformação social. Contudo, Gramsci passa a usar o espaço no folheto para discutir a situação italiana e ações políticas concretas.

Essas instituições, mesmo ainda em fase experimental, são percebidas e assumidas por Gramsci e seus colegas como parte da tática comunista. Nelas, têm-se as bases embrionárias para que se realize um novo tipo de organização proletária, que tenha seu foco na fábrica e não nas categorias profissionais, na unidade de produção e não nos sindicatos nascidos da divisão do trabalho em bases capitalistas (WEIDE, 2018, p. 138).

Para Weide (2018, p. 143) “Gramsci usou a força do L’Ordine Nuovo para auxiliar na tarefa educativa dos conselhos de fábrica, que se configuram em organizações completamente novas em relação a tudo o que existia em termos de organização das classes operárias”, unindo produção material e exercício político e cultural.

Na perspectiva dos Conselhos de fábrica, todos os operários, e não somente os sindicalizados, deveriam participar do processo de tomada de decisões, votando e sendo votados como representantes de seções. Mais do que instrumentos de defesa de direitos trabalhistas imediatos, os Conselhos deveriam trabalhar num propósito educativo dos operários no qual os operários se entendam como produtores e não como assalariados subjugados pelo capital, sendo os conselhos de fábrica os germens do Estado socialista.

Gramsci convida a olhar a fábrica não apenas “como organização da produção material, [mas] como forma necessária da classe operária, como organismo político, como *território nacional* de autogoverno operário” (COUTINHO, 1989, p. 14). Propõe a organização por equipes as quais agrupem trabalhadores de uma seção, escolhendo para cada equipe um representante, para que este se alie aos representantes de outras seções e formem um comitê de direção geral. Tomados esses encaminhamentos, a comissão interna se transformaria então em Conselho de fábrica. Gramsci acreditava que o Estado socialista seria resultado “da articulação de vários Conselhos de Fábrica num Conselho Executivo Central” com a aliança, também, dos Conselhos de camponeses (COUTINHO, 1989, p. 16).

Esse ideário conselhistas apresentado como estratégia de luta efetiva dos trabalhadores pelo L’Ordine Nuovo teve expressiva aceitação por parte dos operários turinenses, em especial do ramo da metalurgia. “Comissões de Fábricas nos moldes sugeridos por Gramsci foram implantadas em inúmeras empresas; em outubro de 1919, 50.000 operários, de cerca de 30 empresas, já estavam organizados em Conselhos” (COUTINHO, 1989, p. 16).

Há nesse momento uma cisão entre Tasca e Gramsci, já que o primeiro defendia a continuidade de abordagens culturalistas. As ideias de Gramsci ganham adesão dos demais companheiros do semanário, com exceção de Tasca. Essa posição adotada por Gramsci não casou divergência apenas dentro do semanário. O Partido Socialista Italiano – PSI, em particular na figura de Amadeo Bordiga, foi contrário ao ideário de Conselhos de Fábrica nos moldes defendidos por Gramsci, pois tinham concepções muito distintas sobre o encaminhamento do processo revolucionário na Itália, principalmente sobre o papel dos sindicatos e do partido.

Com forte pressão dos empresários para a dissolução dos Conselhos, os operários de Turim entram em greve em abril de 1920. Em setembro do mesmo ano, devido ao fortalecimento dos Conselhos, o empresariado cumpre o até então ameaçado *lock-out* das empresas e os operários organizados tomam as fábricas. Sem o apoio do sindicato e do PSI, que defendiam medidas reformistas e acusavam Gramsci e o L'Ordine Nuovo de traição, o movimento conselhistas vai se desgastando e diante da forte pressão do setor empresarial os operários permaneceram a frente das fábricas por apenas 15 dias, quando tiveram que ceder as negociações impostas pelos patrões.

Apesar de ter sido fracassada a revolução socialista sob a liderança dos Conselhos de Fábrica, a experiência conselhistas dos operários de Turim foi didática ao movimento dos trabalhadores. Tal experiência mostrou a viabilidade da gestão operária, a capacidade de manutenção dos níveis de produção e a inutilidade econômica dos empresários na organização do processo produtivo. Apontou também fragilidade de algumas premissas ordinovistas de colocar na fábrica a centralidade de todo o processo revolucionário. Não muito mais tarde Gramsci iria refletir sobre o território da classe trabalhadora, apontando que este vai para muito além da fábrica, compreendendo diversas instâncias sociais — reflexão esta que contribuirá para o desenvolvimento do conceito gramsciano de sociedade civil (COUTINHO, 1989).

Em relação ao cenário brasileiro, entendemos que, na atualidade, os Conselhos assumem uma postura complacente com a democracia parlamentarista liberal, ou seja, diferente dos Conselhos que surgiram em momentos de forte rompimento com a ordem vigente, como os citados acima, os Conselhos na sociedade brasileira atuam mais na gestão do modelo societário capitalista.

De acordo com Gohn (2011) no Brasil existem três principais tipos de Conselhos, são eles: a) os criados pelo Poder Executivo; b) os populares; c) os institucionalizados pelo Poder Legislativo após pressões e demandas da sociedade civil.

Entre as décadas de 1960 e 1970 prevaleceram no Brasil os Conselhos criados pelo Poder Executivo. Pouco operantes, atuavam como extensão de gabinetes de prefeitos ou de outros cargos da administração pública com função meramente fiscalizadora dentro da perspectiva política do populismo (GOHN, 2011).

Já na década de 1980 a tônica pela participação popular estava em efervescência tendo em vista os anos de repressão e autoritarismo da ditadura militar que se impunha desde 1964. Nesse sentido os Conselhos surgiram com papéis muito diversos, destacando-se os Conselhos populares, sendo os principais: a) atuação dos movimentos populares junto ao Poder Executivo com possibilidade de decidir sobre algumas questões governamentais; b) movimentos

populares como organismos superiores de luta ocorrendo numa situação de duplo poder; c) incorporação do movimento popular ao governo em tarefas de aconselhamento, deliberação e execução. Os movimentos sociais de massa eram organizações essenciais para o processo de construção dos Conselhos. Muitos desses movimentos tinham aproximação com lutas sindicais e político-partidárias (GONH, 2011).

É nos anos de 1990 que os Conselhos no Brasil ganham o formato o qual conhecemos hoje. Conselhos de Representantes, legalmente institucionalizados. Estes Conselhos operam dentro dos limites da democracia burguesa, mediando o processo de tomada de decisões a respeito de diversas questões sociais.

Também chamados de Conselhos Gestores ou Conselhos Deliberativos, eles surgiram após o texto da Constituição Cidadã de 1988 e são frutos de demandas populares e pressões sociais no processo de democratização do país. Baseados no princípio da participação cidadã, esses Conselhos atuam como mediadores entre sociedade civil e sociedade política. Foram criados e regulamentados por meio de Leis Orgânicas que visam garantir a participação paritária entre Poder Executivo e sociedade civil. Eles são instâncias institucionalizadas de expressão, representação e participação sociais, “dotados de potencial de transformação política”, ao menos em tese, uma vez que são espaços oportunos para debates entre diferentes posicionamentos políticos e ideológicos e projetos societais (GOHN, 2006, p. 07).

Importa salientar que existem registros de instâncias colegiadas no Brasil desde a época do Império, inclusive Conselhos de Educação. Retomando a categorização de Raggio (2014), podemos qualificar esses Conselhos do Brasil imperial e até mesmo nos primeiros anos da República como Conselhos de Notáveis.

2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Datamos a história da educação brasileira a partir da chegada dos jesuítas. Não desconsideramos de forma alguma que a educação no Brasil tem início muito antes desse marco, já que entendemos a educação como um processo muito mais amplo, mediação necessária à vida humana em sociedade. Contudo, partindo de uma perspectiva mais restrita — a educação formal — nos ancoramos na chegada dos jesuítas para pensarmos a educação formal no Brasil e sua democratização.

Falar em democracia no período colonial é pouco oportuno porque a democracia a qual estamos aqui nos referindo é inspirada em ideais burgueses²⁹, atrelada aos interesses do capital, que só vai ganhar contornos mais definidos a partir da Revolução Francesa, mais de 200 anos após a chegada dos jesuítas ao país.

É no Império que o primeiro Conselho da área da educação no Brasil foi instituído. Na província da Bahia esse Conselho foi “criado em 1842 como *Concelho de Instrucção Pública* [...] a partir do qual foram criadas várias leis que passaram a nortear a educação no país” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2020).

Esse Conselho era composto por seis membros, nomeados pelo presidente da província e tinha por objetivos inspecionar os estabelecimentos de instrução pública; regular o ensino público nacional; dar informações ao governo sobre a conduta dos empregados na instrução pública, pedindo medidas coercitivas se necessárias; enviar à Assembleia Legislativa, uma vez ao ano, um relatório circunstanciado dos estabelecimentos de ensino e das aulas da província tendo em vista o melhoramento da instrução pública (BAHIA, 1842).

No Brasil, de acordo com Zanetti (2007), ainda no século XIX, as províncias de Alagoas, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina instituíram instancias colegiadas nos moldes do Conselho de Educação baiano. “Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública” (CONSELHO NACIONAL, 2020). Podemos dizer, assim, que os Conselhos Estaduais de Educação foram as primeiras instâncias colegiadas acerca da educação no Brasil. Esses Conselhos tinham inspiração em experiências europeias³⁰.

Um dos primeiros registros sobre um Conselho voltado para a educação é encontrado na Alemanha do século XVIII. Johann Bernhard Basedow (1724-1790), um reformador da educação alemã, em sua obra *Representação aos Amigos do Homem*, de 1768, menciona a necessidade de criação de um colegiado patriótico para que o soberano pudesse ouvir representações voltadas à educação, assim como acontecia com outras instancias sociais (ZANETTI, 2007). Na França, no mesmo período, Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) propôs a criação de um Conselho de Instrução Nacional para dirigir universidades, colégios e escolas guiados por interesses nacionais e públicos. Durante a Revolução Francesa uma das

²⁹ A democracia parlamentarista que rege a maioria dos sistemas de governo das sociedades capitalistas.

³⁰ Nesse trabalho citamos as experiências alemã e francesa, contudo, a página eletrônica do Conselho Nacional de Educação e autores como Zanetti (2007) e Bordinon (2001) indicam que a experiência brasileira de Conselhos de Educação provincianos é mais próxima dos *boards* ingleses. Em Zanetti (2007) e Bordinon (2001) não foram localizadas as fontes nas quais os autores se respaldam para tratar desses Conselhos e durante a presente pesquisa não foram localizados estudos sobre os *boards* ingleses em plataformas de pesquisa como Google Acadêmico, Google, Scielo, Capes etc.

reivindicações para a educação pública era a instituição de um “Conselho composto de homens de letras mais ilustrados da capital e das províncias, e de cidadãos de diversas ordens, a fim de organizar um plano de educação nacional para uso de todas as classes da sociedade” (ZAZETTI, 2007, p. 02). Já entre 1815 e 1830 foi criado o Conselho Real de Instrução Pública para orientar a educação nacional francesa.

Retomando a realidade brasileira, com o estabelecimento do regime republicano, em 1890 foi instituído o Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária — como um dos decretos da reforma Benjamin Constant³¹ — que atuava no assessoramento ao Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Art. 54. O conselho director de Instrucção primaria e secundaria do Districto Federal será composto de onze membros, a saber:
os dous reitores do Gymnasio Nacional,
o director da Escola Normal,
o director do Pedagogium,
o director do Museo Nacional,
um professor primario do 1º gráo,
um professor primario do 2º gráo,
um lente do Gymnasio Nacional,
dous lentes do cursos superiores, um da Escola de Medicina e outro da Escola Polytechnica (DISTRITO FEDERAL, 1890).

Esse Conselho tinha por objetivos: a) fiscalizar escolas; b) apontar proposições para as reformas para ensino; c) coordenar comissões examinadoras em concursos para o magistério primário; d) propor a nomeação e dar posse aos professores primários; e) outorgar título de professor adjunto; f) decidir sobre gratificações adicionais e jubilação dos professores; g) avaliar a permissão para continuar no magistério ao professor primário com 25 anos de serviço; h) suspender ou demitir diretores e professores particulares; i) sistematizar programas de ensino, exames e formulários estatísticos; j) regulamentar todo o serviço que superintende, com a aprovação do Governo; k) decidir sobre material escolar adequado ao ensino primário, secundário e normal; l) promover conferências; m) dar parecer a respeito de questões educacionais das quais o Governo tenha interesse de ouvi-lo; n) dar e fiscalizar a perfeita execução dos planos às escolas públicas; o) organizar o orçamento anual da instrução primária, secundária e normal, submetendo-o à aprovação do governo; p) fiscalizar a administração do fundo escolar (DISTRITO FEDERAL, 1890).

³¹ De acordo com Freitas “a reforma de Benjamin Constant foi composta de 21 decretos, publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891, e foi a primeira reforma educacional da República brasileira, tinha foco em métodos e conteúdos e era de cunho liberal e elitista. Os decretos em sua maioria eram sobre a educação e estabelecimentos mantidos pelo governo federal na capital federal, ressaltando o ensino superior que tinha instituições de ensino em outras cidades e capitais do país” (FREITAS, 2015).

A escolha dos conselheiros e as funções desse Conselho levam a duas inferências. Em primeiro lugar, o Conselho era composto por especialistas ou sujeitos notáveis do sistema educacional, assim tinha um caráter vanguardista e não popular. Segunda, se constituía como um braço do Estado atuando principalmente na organização e fiscalização do ensino, tinha muitas atribuições, contudo não tinha autonomia, submetendo-se ao Governo.

A Reforma Rivadávia, instituída pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, criou o Conselho Superior de Ensino enquanto órgão consultivo, deliberativo e de fiscalização do ensino no país. Esse Conselho Superior de Ensino era composto pelos diretores das faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro; pelos diretores das faculdades de Direito de Pernambuco e de São Paulo; pelos diretores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e do Colégio Dom Pedro II; por docentes de cada um dos estabelecimentos supracitados, indicados por eleições das Congregações. O presidente do Conselho era nomeado livremente pelo Governo e deveria ser escolhido entre pessoas “de alto e reconhecido valor moral e científico, familiarizada com os problemas do ensino” (BRASIL, 1911).

O Conselho Superior de Ensino tinha por competências: a) autorizar as despesas não previstas no orçamento; b) julgar recursos de resoluções das Congregações ou de diretores; c) tomar providências acerca dos fatos e ocorrências levados ao seu conhecimento pelos diretores; d) suspender cursos; e) impor penas disciplinares; f) informar ao Governo sobre a conveniência de criação, transformação ou supressão de cadeiras; g) representar ao Governo sobre a conveniência da demissão do presidente, quando este se mostrar incompatível com o exercício de suas funções; h) prestar as informações pedidas pelo Ministério do Interior; i) determinar a inspeção sanitária de professores que aparentem estar inválidos para o serviço; j) promover melhoramentos necessários ao ensino, submetendo-a à aprovação do Governo; k) resolver, com plena autonomia, as questões de interesse para os institutos de ensino, nos casos não previstos em lei (BRASIL, 1911).

A instituição desse Conselho pode ser considerada como a primeira experiência de um Conselho de Educação no Brasil que atentasse para as demandas de todo o país e não somente de estados isolados. Nota-se uma busca de sistematização do ensino no país, entretanto, a democratização da escola pública e das instâncias de tomadas de decisões ainda estavam distantes de se concretizar.

As mudanças no processo de trabalho no Brasil, impulsionadas pelo crescente capitalismo global, deram a tônica da necessidade de ampliação da escolarização na República. A Reforma Rocha Vaz, por meio do Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, suprimiu o então Conselho Superior de Ensino, criando o Conselho Nacional de Ensino que objetivava

“discutir, propor e emitir opinião *sobre* as questões que forem submetidas à sua consideração *sobre* ensino público, pelo *Governo*, pelo Presidente do Conselho ou por qualquer dos seus membros” (BRASIL, 1925).

Esse Conselho era composto por três seções: a) Conselho do Ensino Secundário e do Superior; b) Conselho do Ensino Artístico; c) Conselho do Ensino Primário e do Profissional; Cada uma dessas seções era composta por conselheiros com experiências na educação compatíveis com as discussões da pasta.

A seção de Ensino Secundário e Superior tinha como conselheiros os diretores das Faculdades da Universidade do Rio de Janeiro, das Faculdades de Medicina, Farmácia e Odontologia da Bahia, de Direito de São Paulo e do Recife, da Escola Nacional de Belas Artes, do Colégio Pedro II, das escolas oficializadas de ensino secundário e superior; um professor de cada um dos referidos institutos; um docente livre de cada um dos referidos institutos. A seção de Ensino Artístico tinha como conselheiros os diretores do Instituto Nacional de Música e de outros estabelecimentos congêneres; dois professores efetivos de cada instituto; um docente livre de cada um dos mesmos institutos. Já a seção de Ensino Primário e Profissional era composta por diretores do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Surdos-Mudos; um professor efetivo de cada instituto citado; o diretor da Escola 15 de Novembro; um professor da mesma escola; um delegado de cada Estado, onde exista ensino primário subvencionado pela União.

Também poderiam fazer parte do Conselho, mediante acordos com o Poder Executivo, um diretor da Instrução Pública Municipal, um professor da Escola Normal do Distrito Federal, um inspetor escolar e um professor de instrução primária. Ainda como membros consultivos, sem direito a voto, poderiam participar do Conselho os diretores de estabelecimentos particulares de ensino.

Para Carvalho (2018, p. 17) a Reforma Rocha Vaz “foi reacionária e conservadora, completando o ciclo da educação elitista”, pois mantinha o controle ideológico por meio da inspeção “cerceando e policiado os afazeres dos professores e alunos”. Nesse sentido, pode-se inferir que o Conselho atuava alinhado ideologicamente ao Governo já que a maioria de seus membros estava ligada direta ou indiretamente a cargos de livre escolha do Presidente da República.

Com a Revolução de 30 e o estabelecimento do Governo Provisório liderado por Getúlio Vargas ocorrem os primeiros esforços republicanos para organização e ampliação da educação nacional. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1931 é empreendida a Reforma Francisco Campos, a primeira reforma de caráter nacional da educação,

a qual criou o Conselho Nacional de Educação — CNE, sob o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

Com o objetivo de colaborar com o recém-criado Ministério da Educação, o CNE tinha como competências: colaborar com o Ministro da Educação; promover iniciativas em benefício da cultura nacional; animar atividades educativas privadas que colaborassem com Estado; sugerir providências para ampliar os recursos financeiros concedidos pela União, estados e municípios ao desenvolvimento do ensino; estudar e emitir parecer sobre assuntos de ordem administrativa e didática; facilitar a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnicos-científicos e o ambiente social; firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país.

Os conselheiros eram nomeados pelo Presidente da República, considerando: a) um representante de cada universidade federal; b) um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados às universidades; c) um representante do ensino superior estadual; d) um representante do ensino superior particular; e) um representante do ensino secundário federal; f) um representante do ensino secundário estadual; g) um representante do ensino particular; h) três membros escolhidos livremente pelo Presidente da República entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em educação e de ensino; i) diretor do Departamento Nacional do Ensino (BRASIL, 1931).

Ministro da Educação e diretor do Departamento Nacional do Ensino eram membros natos, sendo que o primeiro deveria presidir o Conselho, e o segundo substituí-lo em caso de sua ausência. O Conselho podia organizar seu regimento interno, contudo, este era submetido ao Ministro da Educação para aprovação.

Examinando a legislação de criação do CNE em 1931 é possível afirmar que se tratava de um colegiado subserviente ao governo, sem autonomia e alinhado aos interesses ideológicos do Estado. As funções do Conselho eram muito mais colaborativas e dependiam da ratificação do Presidente da República ou do Ministro da Educação. A representatividade no CNE privilegiava, direta ou indiretamente, a escolha de seus membros a partir da ligação com o Presidente da República.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento endereçado ao povo e ao governo, escrito oficialmente por Fernando de Azevedo e assinado por diversos intelectuais influentes no país, indicou a educação das massas populares como um dos elementos fundamentais das democracias, reconhecendo a educação como direito de todos

e dever do Estado. O Manifesto de 1932 levantou a bandeira da defesa da escola pública nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação (FLACH, 2009; FERREIRA JR, 2010).

De acordo com Oliveira et al (2018) o primeiro dispositivo legal a tratar sobre os Conselhos Estaduais de Educação foi a Constituição Federal de 1934, que em seu artigo 152 dispôs que os Estados e o Distrito Federal deveriam estabelecer “Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino” (BRASIL, 1934).

Entretanto, os desígnios da Carta Magna de 1934 sequer tiveram tempo de serem efetivados. Devida a situação sociopolítica do país e a repressão aos movimentos populares, com base numa possível ameaça comunista, a Lei de Segurança Nacional de 1935 colocou o Brasil em estado de sítio (FLACH, 2009).

Em 1937 foi outorgada nova Constituição, que retrocedeu no que diz respeito ao ideário democrático de educação. O texto constitucional de 1937 não abordava a temática dos Conselhos de Educação (FLACH, 2009).

Com o processo de redemocratização do país, em 1946 é promulgada nova Constituição Federal, nos moldes da Carta Magna de 1934 (FLACH, 2009). Um novo fôlego para a frágil democracia brasileira e um avanço para universalização da escola pública, ao menos na letra da lei. Contudo, o texto também não fazia menção explícita aos Conselhos de Educação.

Em 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representando um avanço para a unificação do ensino em território nacional. A LDB de 1961 instituiu e deu orientações, muitas delas ainda vigentes, para o Conselho Federal de Educação e para os Conselhos Estaduais de Educação.

De acordo com a LDB 4.024 de 1961, o Conselho Federal de Educação – CFE se dividiria em câmaras para deliberar assuntos “pertinentes ao ensino primário, médio e superior” (BRASIL, 1961). Tinha como função: a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior; b) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos de ensino superior; c) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino; d) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio; e) estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior; f) promover sindicâncias; g) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República; h) decidir sobre recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal; i) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino; j) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino; k) adotar ou

propor medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; l) estimular a assistência social escolar; m) emitir pareceres sobre assuntos pedagógicos e educativos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; n) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação; o) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares (BRASIL, 1961).

O CFE deveria ser “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. Na composição do Conselho deveria ser observada a representação das diversas regiões do país, dos diversos graus do ensino, assim como do magistério oficial e particular.

Em relação as suas funções, o CFE estabelecido pela LDB de 1961 é mais autônomo que o anterior. Se na legislação de 1931 o CNE era um órgão colaborativo e subordinado ao Ministério da Educação, na de 1961 era o Ministério da Educação e Cultura que deveria velar “pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961). Assim, infere-se que em 1931 o CNE tinha um caráter de Conselho de especialistas a ser consultado pelo Presidente da República e Ministro da Educação, já em 1961 o CFE representa muito mais a descentralização de poder enquanto uma instância de tomada de decisões. Em relação à representação dentro do Conselho, apesar de não tratar de entidades da sociedade civil organizada, a legislação indica a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e o magistério público e privado, contudo, a livre escolha dos conselheiros pelo Presidente da República ainda se mantinha, o que vai incorrer na participação massiva de representantes da educação privada no CFE, principalmente durante o período ditatorial.

A LDB 4.024 de 1961 também dispôs sobre os Conselhos Estaduais de Educação, os quais deveriam ser

[...] 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).

Para Oliveira et al (2018) a Lei nº 4.024/1961 é um marco legal para a normatização dos Conselhos Estaduais de Educação pois discorreu sobre a organização destes, tratando da relação articulada, e não subordinada, entres os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação. Para os autores a referida Lei dá margem para a interpretação de que os CEEs devem ser instâncias autônomas e substanciais para a consolidação dos Sistemas Estaduais de Ensino, além de representarem a premissa da descentralização, do planejamento e de uma educação nacional genuína. A maioria dos Conselhos Estaduais de Educação da

atualidade foi criada na década de 1960, em resposta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação desse período.

Cunha (2014) afirma que a LDB de 1961 transferiu para os Conselhos competências que antes eram do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado da Educação. Essa transferência de competências se constituiu como um ampliou os entraves para a defesa da escola pública, tendo em vista a predominância do setor privado nos Conselhos.

A tênue democracia no Brasil é mais uma vez interrompida em 1964, com a instauração da ditadura civil-militar. Nova Constituição é aprovada em 1967, a qual, mais uma vez, não aborda a questão dos Conselhos em Educação.

Em 1971, sob a influência de acordos internacionais, é aprovada a Lei nº 5.692 que possibilitou a criação dos Conselhos Municipais de Educação. Em seu Art. 71. “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto” (BRASIL, 1971).

Pelos desígnios da legislação anterior, de 1961, que permitia a livre escolha dos conselheiros por parte do presidente da República e dos governadores dos estados, os Conselhos de educação se tornaram instrumentos de privatização da educação.

Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo presidente da República e pelos governadores dos Estados, não só podiam recair em pessoas escolhidas mediante pressão e articulação privada, menos visíveis para as forças político-partidárias, como também os conselheiros ficavam expostos a pressões e atrativos de diversas espécies. Além disso, divididos os centros de tomada de decisões, tornava-se mais difícil a resistência às pressões e aos atrativos das instituições privadas de ensino. Conseguindo o controle dessas instâncias do Estado, a expansão do ensino privado foi muito intensa após o Golpe de 1964, processando à velocidade tão mais alta quanto maior a taxa de lucratividade média em cada nível de ensino. Portanto, mais intensa no segundo grau do que no primeiro, mais intensa no superior do que no segundo grau. As afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes das instituições privadas de ensino fez com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista (CUNHA, 2014).

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o lobby das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994 (SAVIANI, 2008, p. 300).

[...] as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser ostensivamente ocupados pelos donos e prepostos de colégios particulares que aprovavam convênios que beneficiavam as empresas de ensino de sua propriedade ou as quais estavam à serviço (LIRA, 2010, p. 65).

Com base nas afirmações supracitadas de Cunha (2014), Saviani (2008) e Lira (2010), afirmamos que os Conselhos, no período da ditadura militar, não contribuíram para a democratização do processo de tomada de decisões em relação aos rumos da educação brasileira. Pelo contrário, serviram de centro de difusão de interesses privatistas.

A política educacional do período ditatorial foi a política desenvolvida no seio dos Conselhos, tendo em vista a predominância dessas instâncias colegiadas em relação ao Ministério da Educação e secretarias estaduais de educação, e como os conselheiros estavam fortemente vinculados ao setor privado, as normativas privilegiaram esse setor em detrimento da qualidade da educação pública. Não podemos esquecer, também, que o regime militar concebia como adversário qualquer sujeito que se opunha ao regime, desta feita, os cargos ocupados nesses colegiados eram daqueles que se alinhavam ideologicamente ao governo.

Se por um lado as políticas educacionais do período da ditadura conferiram notoriedade aos Conselhos de Educação, inclusive estendendo essas instâncias a nível municipal, por outro, tornaram os Conselhos lócus de interesses privatistas antagônicos aos interesses da classe trabalhadora, grupo-alvo da escola pública.

O desgaste do período ditatorial e a efervescência por mudanças e participação social culminaram no fim do regime militar e no texto da Constituição de 1988. Denominada, também, de Constituição Cidadã, por expressar ideais de democracia e cidadania, o texto parte de princípios como socialização do poder, ampliação dos direitos sociais, modernização das relações econômicas etc.

A Carta Magna de 1988 apresenta a educação como um direito social e o ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo, ou seja, “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002, p. 21). Para a Constituição Cidadã a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mesmo com espírito democrático a Constituição não mencionou os Conselhos de forma explícita.

Por meio da Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, o Conselho Federal de Educação foi extinto e criado novamente o Conselho Nacional de Educação. Composto por 25 conselheiros “nomeados pelo Presidente da República para mandato de quatro anos, vedada a recondução, escolhidos dentre brasileiros de reputação ilibada e de notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1994). Pela primeira vez a legislação delimita instituições da sociedade civil a serem representadas num Conselho de Educação:

I - 12 (doze) conselheiros escolhidos pelo Presidente da República, mediante indicação do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, levando em consideração a necessidade de neles serem devidamente representados as diversas regiões do País, os diversos níveis e modalidades do ensino e o magistério oficial e particular.

II - 12 (doze) conselheiros indicados ao Ministro de Estado e do Desporto, em listas tríplices, para cada vaga, por segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, obedecidos os seguintes critérios:

a) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os dirigentes das instituições de ensino superior, sendo um das instituições públicas e outro das instituições privadas;

b) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores do ensino superior, sendo um da rede pública e outro da rede privada;

c) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores da educação básica;

d) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue as instituições de educação profissional não-universitária.

e) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue cientistas e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento;

f) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue o setor técnico-administrativo da educação;

g) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino superior;

h) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial;

III - O Secretário-Executivo do Ministério da Educação e do Desporto é membro nato do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1994).

A mudança na composição do Conselho é reflexo das transformações sociais e busca por espaços de participação. Apesar da escolha do Presidente e Ministro da Educação serem predominantes, é clara a mudança na formação do Conselho que tem suas cadeiras ocupadas por representantes de distintas instituições. No capítulo posterior é possível observar que, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, os Conselhos Estaduais de Educação seguiram esse modelo de ampliação dos espaços para representação de diferentes entidades sociais.

Em 1995, com alterações significativas, a Medida Provisória supracitada se tornou a lei que rege o Conselho Nacional de Educação na atualidade. A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 modificou o grau de importância conferido ao Conselho Nacional de Educação, tornando a encará-lo como um órgão de colaboração do Ministério da Educação. No Art. 6º afirma-se que cabe ao Ministério da Educação e do Desporto exercer “as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”. No mesmo artigo, § 1º, a lei dispõe que “no desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem” (BRASIL, 1995).

O CNE passou a ter como competências: a) subsidiar elaboração, acompanhamento e a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no

diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino; d) emitir parecer sobre assuntos educacionais; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) emitir parecer sobre a aplicação da legislação educacional; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro da Educação (BRASIL, 1995).

Em relação à escolha dos conselheiros que compõem o CNE a lei designa 12 conselheiros para cada Câmara — Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior — tendo como membros natos “na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação” (BRASIL, 1995). A escolha e nomeação dos demais conselheiros ainda são feitas pelo Presidente da República, o qual deve garantir, obrigatoriamente, que pelo menos metade da composição do colegiado se de “mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados” (BRASIL, 1995).

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta definiu a Educação Básica como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Mais uma vez uma importante legislação para a educação brasileira não mencionou de forma explícita os Conselhos Estaduais de Educação. Menção explícita só veio ocorrer em 2017, quando da Emenda Constitucional à LDB, Lei nº 13.415, acerca da polêmica reforma do Ensino Médio.

2.4 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

Os Conselhos Estaduais de Educação são instâncias colegiadas que compõem os sistemas estaduais de ensino. Podemos afirmar que os Conselhos Estaduais de Educação são pioneiros enquanto colegiados da área da educação no Brasil, uma vez que os primeiros Conselhos de Educação foram provincianos, estabelecidos ainda no século XIX.

Os Conselhos Estaduais de Educação da atualidade tiveram seu primeiro respaldo legal, amparado por uma legislação federal, em uma breve menção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de dezembro de 1961. A LDB de 1996 não fazia menção explícita aos Conselhos Estaduais de Educação, dispunha apenas, em seu artigo 10, que os Estados e o Distrito Federal incumbir-se-ão de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Neste sentido os CEEs

enquadravam-se enquanto órgãos ou instituições mencionados pela Lei. Contudo, o fato da Lei não indicar especificamente o Conselho Estadual de Educação como órgão oficial, bem como não trazer à tona suas funções, fragilizou o ordenamento legal desta instância colegiada, deixando a cargo das unidades federativas essa organização.

Os CEEs só voltam a ser mencionados de forma explícita na LDB em 2017, com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 — que alterou a LDB 9.394/96 e instituiu a reforma do Ensino Médio. O artigo 36, parágrafos 7º e 8º, da referida legislação apenas menciona que a oferta de cursos técnicos deve ser aprovada e reconhecida pelos CEEs. Assim, a legislação em vigor novamente não apresenta orientações que normatizem os CEEs em todo território nacional.

Mesmo com esse “vácuo normativo na legislação federal”, desde a década de 1960 a maioria das unidades federativas já havia criados seus Conselhos e na década de 1990 estes já se encontravam em intensa atividade (OLIVEIRA et al, 2018, p. 674). Nesse período a maioria das Constituições Estaduais já haviam determinado os CEEs como os órgãos responsáveis pela normatização dos seus sistemas de ensino, ficando evidente “que os estados da federação, no exercício da sua autonomia, haviam feito, há décadas, sua opção pelos CEEs” (OLIVEIRA et al, 2018, p. 674).

Para tratar dos Conselhos Estaduais no Brasil vamos recorrer à revisão de literatura apresentada na Introdução desta tese. Visitar a literatura sobre a temática nos permitiu identificar o imenso vácuo em relação ao desenvolvimento de pesquisas sobre Conselhos Estaduais de Educação. Concordamos com Oliveira et al (2018, p. 683) que em relação aos CEEs “pouco se conhece, no contexto da literatura acadêmica, e mesmo dos debates nacionais, sobre sua organização e funcionamento”.

Evidenciamos que os trabalhos selecionados não tratam dos CEEs de forma genérica, universal, enquanto esforço de sistematização de dados sobre os Conselhos, mas sim de especificidades com base em cada órgão de uma determinada unidade federativa. Há excelentes trabalhos sobre Conselhos Estaduais de Educação de Santa Catarina, do Mato Grosso do Sul, do Paraná etc, mas não há trabalhos com discussões mais amplas sobre os CEEs em geral. Acreditamos, para tanto, que é missão desta tese, também, apresentar elementos sobre os CEEs no país de forma mais sistematizada, a partir dos dados levantados pela pesquisa empírica. Portanto, em capítulo posterior traremos à baila aquilo que a pesquisa nos permitiu conhecer e sistematizar sobre os CEEs em geral e retornaremos aos autores da revisão de literatura apontando suas contribuições para a especificidade de cada CEE.

Por ora, nos deteremos na reflexão acerca do que encontramos na literatura revisitada. Tendo em vista os limites dessa tese, nos concentraremos em discutir os seguintes aspectos dos trabalhos selecionados: a) a temática e as conclusões gerais das pesquisas; b) considerações sobre conceito e função dos CEEs; c) composição e processo de escolha dos conselheiros.

Valle (1991) investigou o CEE de Santa Catarina, no interregno entre 1962 e 1987. Para a autora, desde a sua criação em 1962 até o início da década de 1970 esse órgão tinha maior autonomia no processo de tomada de decisões, porém, com os anos mais ferrenhos do período ditatorial a instituição sofreu um esvaziamento, tornando-se um órgão muito mais burocrático, subordinado a SEED do estado e as políticas educacionais do regime autoritário-burocrático que se atrelaram cada vez mais aos setores privilegiados da sociedade. Tratando sobre conceito e função, Valle (1991) considerou o CEEs como “extensões do Poder Executivo” e como “mais uma organização burocrática do Sistema de Ensino” (VALLE, 1991, p. 103).

A autora identificou aspectos que nos chamaram a atenção em relação ao processo de tomada de decisões pelos conselheiros, dentre os quais destacamos a forte influência das instituições religiosas bem como das instituições privadas de ensino, o caráter técnico e burocrático da tomada de decisões e a pseudoneutralidade em prol de decisões harmônicas. Para a autora, o processo de tomada de decisões dentro do referido CEE era desvinculado dos interesses das categorias que indicaram os nomes dos conselheiros sob a justificativa de defesa de um bem comum, ou seja, da educação estadual, como se houvesse a possibilidade de atuação neutra.

A autora também percebeu uma cultura de conciliação que não abria espaço para posições contrárias na qual as sessões plenárias tinham a função central de legitimar decisões já tomadas em outras instâncias burocráticas, as quais fortaleciam a estrutura de poder. Para Valle (1991) a permanência prolongada dos conselheiros favorecia a manutenção dessa forma de organização, conferindo relações de ordem pessoal e homogênea, sem considerar interesses das instâncias sociais que os indicaram como representantes, o que garantia um controle das atividades individuais em benefício de uma visão unitária e aparentemente neutra, onde atividades dos conselheiros tinham caráter essencialmente técnicos.

A autora ainda destaca que de 1962 até 1970 o CEE tinha o caráter de instância político-decisória, contudo, após os anos mais ferrenhos da ditadura militar, CEE-SC se tornou uma instância subordinada ao Poder Executivo baseada na verticalidade, controle, planejamento e funcionalidade técnico-racional, que reproduzia procedimentos do então Conselho Federal de Educação, resultando num esvaziamento do poder político do Conselho.

A conformidade dos conselheiros é resultado da burocratização do exercício do poder. Esta acabou por engolfar a variabilidade dos interesses mais coletivos representados no órgão colegiado numa pseudo-visão consensual, capaz de assegurar o fechamento desse órgão em si mesmo e torná-lo mais permeável a influência dos setores sociais privilegiados (VALLE, 1991, p. 279).

Valle (1991) ainda indica o caráter de associatividade dos membros do CEE uma vez que o critério de seleção é fortemente marcado pelo notório saber e pela livre escolha do governador do estado. Desta feita, no período investigado pela autora, a grande maioria dos membros atuava há mais de 12 anos dentro do Conselho, revezando entre titularidade e suplência. Assim, a autora considerou que o CEE-SC era permeado por práticas conservadoras que colaboravam para a manutenção e reprodução dos interesses do Poder Executivo Estadual.

Garcia (2004), investigando a função do CEE de Mato Grosso do Sul no período de 1995 a 2002, identifica a mesma subordinação ao Executivo evidenciada por Valle (1991). Para a autora, os Conselhos Estaduais de Educação foram criados para exercer assessoramento do poder executivo, mas “passaram a atuar fortemente como instância normativa, expedindo as regulamentações necessárias para operacionalizar a nova política educacional” (GARCIA, 2004, p. 115). Ela ainda identificou que o CEE-MS pouco interferiu nas definições das políticas educacionais do estado, sendo suas ações marcadas fortemente pelo Poder Executivo, reduzindo sua função basicamente a normatividade, dedicando-se a conceder autorizações de funcionamento e aos estabelecimentos de ensino, quase que como um “emissor de alvarás” que pouco age no âmbito dos reais interesses sociais (GARCIA, 2004, p. 67).

Em relação ao processo de escolha dos conselheiros, Garcia (2004) evidencia que as indicações estavam centralizadas pela decisão do governador. No período investigado, as alterações legais mais significativas em relação a indicação dos conselheiros foram o acréscimo do texto sobre a necessidade de se observar a diversidade regional no processo de escolha e a definição de instituições da sociedade civil na composição do colegiado, esta última promulgada no ano de 1999. O notório saber também é apontado por Garcia (2004) como um dos aspectos legais a serem considerados, além da representação do magistério público.

Também com locus de investigação no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Bigarella (2015) analisou o papel dessa instância colegiada na definição de políticas gestoras para a Educação Básica no período de 1999 a 2014. Assim como Garcia (2004) a autora destacou o papel técnico normativo do CEE-MS em traduzir as vontades dos governos vigentes. A baixa representatividade não permitiu que o CEE atuasse como articulador dos interesses sociais. Para a autora, em tese, os conselheiros deveriam atuar como “representantes da sociedade civil e da sociedade política”, com o intuito “de defender os

interesses públicos e as demandas da sociedade”, contudo não são essas as relações que se estabelecem (BIGARELLA, 2015, p. 57).

A autora problematiza a questão da paridade. Se por um lado a paridade entre representantes da sociedade civil e da sociedade política é indispensável para criar um espaço de debate onde estejam em discussão interesses distintos é fundamental, por outro lado não significa a garantia de igualdade entre essas esferas, menos ainda que os interesses de múltiplos segmentos da sociedade, principalmente os que carecem de maior representação, sejam defendidos no colegiado. Assim, a autora evidenciou que CEE-MS, mesmo contando com a participação de instituições da sociedade civil que representam trabalhadores da educação pública e movimentos populares é fortemente subordinado ao Poder Executivo, pois “para tomar decisões, mesmo que sejam de caráter normativo, precisa, em última instância, do aval do Executivo” (BIGARELLA, 2015, p. 116). Respalhada em Saviani (1997) a autora defende “que é preciso insistir na diversificação de fontes de indicação dos conselhos, para garantir mais legitimidade, mais participação e mais representatividade” (BIGARELLA, 2015, p. 124).

Em relação a escolha dos conselheiros a autora aponta os critérios de notório saber e experiência em matéria de educação. Para ela, esses critérios remetem a Lei 4.024/61 que concebia os conselheiros como intelectuais notórios que se destacavam socialmente por sua grande sabedoria. Ainda segundo a autora, essa concepção vai à contramão da Constituição de 1988 e também da LDB 9.394/96, pois:

Estas trazem uma concepção baseada na participação ativa do cidadão, tem a gestão democrática como princípio, requer outros valores e espaços de participação da sociedade. Após a Constituição e a abertura democrática no país, os conselhos de educação exigem pluralismo representativo, para exercer papel decisório nas políticas públicas educacionais. Assim, nesse novo contexto, a composição dos conselhos exige não mais unicamente o saber acadêmico, mas a demonstração dos vários e diversos saberes sociais. A composição expressa à representatividade e a correlação de forças de um Conselho (BIGARELLA, 2015, p. 113).

Como conclusões da pesquisa, Bigarella (2015) evidenciou o status de órgão de governo e não de Estado, uma vez que o CEE, no período investigado, reagiu de acordo com os paradigmas dos governos vigentes, ora ignorando a necessidade de aperfeiçoamento de políticas democráticas, ora incorporando interesses do setor empresarial que privilegiaram a racionalidade técnica na educação.

A mesma autora, agora em parceria com outra pesquisadora, apresentou um artigo sobre a trajetória histórica, também do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Bigarella e Oliveira (2018) enfatizaram aspectos como organização, composição e representatividade do CEE-MS. As autoras evidenciaram que o CEE foi criado com base na

ordem político-institucional do regime militar, assim suas atribuições eram fundamentalmente fiscalizadoras e de caráter econômico-financeiro.

O trabalho de Sobrinho (2007) trata sobre papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba entre 1962 e 2002. O autor aponta o papel democrático do CEE da Paraíba e suas significativas funções nesses quarenta anos de atuação, destacando as funções normativas e de promoção e implementação de políticas educacionais a partir de relatos de ex-conselheiros do CEE-PB. O referido trabalho destoa, em certa medida, dos demais aqui apresentados, pois não problematiza de forma mais esclarecedora os limites e as fragilidades do CEE-PB, concentrando-se mais em aspectos descritivos e em tecer elogios sobre a atuação dessa instância colegiada.

Outra situação que nos chamou a atenção é que o autor aponta que os Conselhos de Educação foram criados dentre os anos de 1962 a 1965, instituídos pela LDB 4.024/61. Encontramos divergências consideráveis nessa datação, reveladas pelos dados bastante distintos em relação ao surgimento dos CEEs por nós encontrados. A título de exemplo, destacamos o CEE do Rio Grande do Sul com data de criação em 1946, o CEE do Amapá em 1985, o de Tocantins com criação em 1989, o de Roraima em 1982, sem contar o Conselho de Educação da Bahia datado ainda do Brasil Imperial, todos fora da periodização apresentada por Sobrinho (2007). Acreditamos que a data inicial de 1962 está posta em relação a normatização dada pela LDB de 1961. Não encontramos justificativas para o estabelecimento da data final como 1965, uma vez que a dissertação de Sobrinho foi defendida no ano de 2007, muito posterior a criação de CEEs como o de Tocantins e Roraima, os quais foram desconsiderados pelo autor ao definir o ano de criação dos CEEs entre 1962 e 1965.

O artigo apresentado por Durli e Schneider (2015, p. 243) trata da ampliação do Ensino Fundamental na região Sul do Brasil enfatizando as necessárias revisões das propostas curriculares. Como resultado da pesquisa, as autoras evidenciaram que as orientações, tanto dos CEEs quanto das SEEDs nos três estados, apresentam um “caráter pouco expressivo”, predominando “a reprodução dos textos normativos e de orientação nacionais como princípio balizador da proposta de implantação adotada pela rede estadual de cada um dos Estados sulinos”.

Nem as Secretarias Estaduais de Educação nem os CEEs apresentaram propostas curriculares consistentes para a rede estadual, atribuindo essas responsabilidades as escolas ou sistemas de ensino municipais, demonstrando, assim, a falta de tensionamento da realidade no âmbito da educação nas unidades federativas. As autoras destacam ainda que elementos como a imprecisão, inconsistência e pouca expressividade das SEDs e dos CEEs nesse processo

revelam “certo privilégio do contexto de influência da política educacional na articulação entre o contexto macro e micro” (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p. 244).

Aquino (2009) analisa a construção do CEE do Rio de Janeiro pós-processo de fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara no período de 1975 a 1979. A autora apresenta o cenário da educação brasileira na década de 1970, os desafios do processo de fusão dos dois estados supracitados, bem como aspectos a respeito da construção da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Aquino (2009) traz essa retomada do contexto histórico da educação fluminense de forma bastante descritiva. Como conclusão de sua pesquisa Aquino (2009) destaca a significativa atuação da secretária Myrthes Wenzel na educação estadual. A autora apresenta uma visão um tanto salvacionista em relação a secretária supracitada e, apesar de defender bandeiras como autonomia e gestão democrática, a própria autora expressa posturas centralizadoras, hierárquicas e vanguardistas da secretária referenciada, como podemos ver nos trechos destacados a seguir:

É neste contexto educacional que a Prof^a Myrthes Wenzel, a nova secretária de Educação e Cultura do novo Estado do Rio de Janeiro, operou para reverter este quadro de abandono e negação do direito à educação.

O cuidado em cercar-se de pessoas preparadas, conhecedoras das raízes educacionais brasileiras e com reconhecidos trabalhos nas questões da educação, foi uma das marcas da gestão de D. Myrthes. Logo, a alocação dos professores nos cargos se deu por mérito e não por indicação político-partidária.

Com o CEE, por ser um órgão diretamente ligado à SEEC, foi pensada uma estrutura, de mesmo modo, flexível e autônoma, composta de profissionais de competência reconhecida.

[...] para D. Myrthes, o CEE deveria atuar como um órgão composto de educadores que defenderiam o direito à educação através da aplicação de normas de maneira prudente, equilibrada e aberta ao diálogo com a comunidade e os representantes das diversas câmaras e comissões.

Historicamente, a secretária da SEEC deveria ocupar o cargo de presidente do CEE, porém, **D. Myrthes considerou** que se assim fizesse poderia atrapalhar e inibir a atuação dos conselheiros, **permitindo** que os próprios conselheiros nomeassem o presidente do Conselho. Os conselheiros deveriam operar como verdadeiros representantes do novo estado fluminense, desenvolvendo as áreas da educação e da cultura através de posições democráticas. Quanto às disposições da lei que criou no novo CEE, **D. Myrthes manteve** conselheiros dos dois dos ex-conselhos.

A título de conclusão, mesmo convivendo com o regime militar, D. Myrthes ousou e estruturou a SEEC e o CEE dentro de um ideário libertário de educadores e educandos, inspirado nas utopias do Manifesto da Escola Nova (AQUINO, 2009, grifo nosso).

A postura vanguardista da secretária é vista de forma bastante positiva por Aquino (2009) e vai ao encontro das legislações ainda vigentes sobre os CEEs que estabelecem o notório saber como critério de escolha dos conselheiros. A autora não considera problematizar

o caráter de concessão das relações da referida para com os membros do Conselho, uma vez que os trechos em destaque já demonstram a centralidade das decisões na figura de Myrthes.

Ressaltamos aqui, que de forma alguma desconsideramos ou julgamos problemática a atuação de Myrthes Wenzel no tempo que esteve à frente da Secretaria de Estadual de Educação do Rio Janeiro, inclusive desconhecemos maiores aspectos de seu trabalho, pois estes fogem aos limites dessa tese. Evidenciamos, apenas, que a forma como Aquino (2009) apresentou a atuação da secretária de educação, mesmo com a intenção de enaltecê-la, dá indícios de uma postura um tanto autoritária, centralizadora, que privilegia um intelectualismo vanguardista em detrimento, por exemplo, de representação social mais ampla.

Cabe destacar que a análise feita por Aquino (2009) tem como recorte temporal o período de 1975 a 1979, ou seja, anos em que a ditadura civil-militar estava ainda fortemente estabelecida. Nesse sentido, é pouco prudente cobrar dos sujeitos daquele tempo histórico posturas democráticas e defesa de representação social mais ampla, tendo em vista que, naquele contexto, isso poderia custar-lhes à vida.

Ainda sobre o CEE do Rio de Janeiro, mas sob outra perspectiva, Vasconcelos et al (2017) analisam a trajetória dessa instância colegiada no íterim de 1975 a 2014. Como resultado dessa análise os autores apontam que o CEE em questão foi marcado por descontinuidades no que diz respeito às políticas, “tendo como consequência que a condição de órgão de Estado seja quase imperceptível no cotidiano e nas proposições do colegiado que, hoje, normatizam a educação fluminense” (VASCONCELLOS et al, 2017, p. 701).

Para as autoras é significativa a interferência política no CEE-RJ, tanto na sua configuração quanto na composição do colegiado. A grande maioria dos conselheiros é indicada pelo governador do estado e pela ALERJ. Mesmo a legislação tratando sobre a necessária paridade entre Executivo, Legislativo e entidades representativas da sociedade civil o peso da representatividade da sociedade política é muito maior. Segundo as autoras, a Lei nº 6.864/2014 elevou o CEE-RJ a condição de órgão de Estado, mas essa forte interferência política e a falta de outras observações legais como menção a não interrupção de mandatos e critérios para as indicações da sociedade política comprometem a garantia dessa condição.

As autoras ainda problematizam que, contraditoriamente, a desvinculação do CEE-RJ da Secretaria de Estado de Educação não conferiu maior autonomia ao órgão, mas permitiu ainda mais proximidade com o Poder Executivo e, “notadamente, manteve-se a prática de ouvir o secretário de Estado de Educação, tanto na composição do colegiado, como em qualquer assunto que diga respeito ao órgão normativo da educação fluminense” e ainda, “todos os funcionários lotados no CEE/RJ são, majoritariamente, pertencentes aos quadros dessa

Secretaria, bem como ela fornece os mecanismos básicos para o seu funcionamento, sem os quais é inviabilizada qualquer ação” (VASCONCELLOS et al, 2014, p. 714). Essas constatações demonstram a dependência do CEE-RJ ao Poder Executivo estadual e como essa situação confere ao CEE um caráter de órgão de governo e não de Estado, como foi possível perceber a partir da leitura do trabalho de Aquino (2009).

A guisa de conclusão, Vasconcellos et al (2014) apontam que esses limites não são exclusividade do CEE do Rio de Janeiro. Respalgadas em pesquisas sobre os CEEs de outras unidades federativas, as autoras apontam que tanto o caráter normativo quanto a significativa influência da sociedade política são continuidades nos CEEs de todo o Brasil.

A dissertação de Grossi Júnior (2011) trata sobre o regime de colaboração entre os órgãos normatizadores da educação brasileira. O autor assinala que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB 9.394/96 preconizam a cooperação entre as instâncias federal, estaduais e municipais para construção e organização dos sistemas de ensino, contudo, ambas as legislações não tratam de forma clara sobre como esse regime de colaboração deve se efetivar. Segundo Grossi Júnior (2011) a LDB dá poucos indícios a esse respeito em seu Art. 5º quando expõe a necessidade de cooperação entre estados e municípios para realizar o recenseamento da população, fazer chamadas públicas e zelar pela frequência escolar. Já a Constituição Federal aponta para a necessidade da criação de Leis Complementares que fixem normatizações para o regime de colaboração.

Levando em conta o exposto pela Constituição Federal, o autor evidencia a fragilidade dos instrumentos legais normativos para que essa cooperação se efetive, uma vez que os sistemas estaduais e municipais de ensino, os Conselhos Estaduais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação, por meio dos seus representantes no Fórum Nacional dos Conselhos de Educação e na União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, “têm assinado Pactos de Cooperação, Termos de Cooperação ou Cartas” (GROSSI JÚNIOR, 2011, p. 85).

Para o autor, é preciso um maior esforço para regulamentar o regime de colaboração a partir da criação de Leis Complementares, pois só depois do estabelecimento de uma legislação é que faria sentido a elaboração de termos, cartas e pactos de caráter mais orientador e menor valor legal. Nesse sentido o autor defende a necessidade de inclusão dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixando aspectos como objetivos, autonomia financeira e administrativa, eleição do presidente e composição que leve em conta diferentes segmentos sociais.

Grossi Júnior (2011) também defende um processo formativo entre os membros dos CEEs e CMEs que “deve ser encarado em caráter de urgência pelo Fórum Nacional dos

Conselhos e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação”. Para o autor, é preciso desmistificar relações de hierarquia que não deveriam existir, entre os sistemas de ensino, sob o risco de não concretização desse regime de cooperação.

Ainda segundo Grossi Júnior (2011) a educação brasileira é marcada por processos de centralização e descentralização que poderiam ser minimizados com o real estabelecimento de um regime colaborativo entre União, estados e municípios. O autor acredita que o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação é um avanço para a descentralização e um espaço importante de diálogo e construção coletiva para normatização desse tipo de regime. Dentre os aspectos que um Conselho de Educação precisa observar para atuar nessa perspectiva o autor define

[...] buscar ser muito mais um órgão de estado do que de assessoramento ao governo, alcançando sua autonomia para que tenha condições materiais e financeiras de funcionamento; ter gestão democrática; exercer sua função de mediação entre o governo e a sociedade; tornar-se um órgão com atitude de efetivo apoio ao aprimoramento da escola; zelar pela aprendizagem do aluno, apoiando, especialmente, os projetos pedagógicos da escola; que, ainda, estabeleça uma cultura de resultados e, acima de tudo, que assuma efetivamente seu caráter deliberativo, consultivo, normativo e de mobilização e controle social (GROSSI JÚNIOR, 2011, p. 87).

Carvalho (2012) investiga a mediação do Conselho Estadual de Goiás no processo de eleição de gestores das escolas estaduais no período de 2003 a 2010. O autor apresenta problemáticas sobre concepções de democracia em autores clássicos, como também sobre concepções de gestão e administração escolar, além de desenvolver discussões acerca da educação no estado e seu Conselho de Educação.

Como conclusões de sua pesquisa, Carvalho (2012, p. 181) evidencia que “a participação da sociedade civil ainda é limitada e tributária do patrimonialismo goiano”, mas, ainda que pequena, essa participação da sociedade civil “colocou o Conselho Estadual de Educação como ator social do processo de gestão democrática das escolas estaduais”. O autor identificou que a mediação do CEE-GO no referido período foi positiva ao normatizar e conferir regularidade ao processo de eleição dos gestores das escolas estaduais, contudo, trata-se de uma democracia incipiente, apenas no âmbito da formalidade, que carece de muitos avanços, uma vez que a gestão democrática ainda não foi assumida como uma prioridade.

Garrosino (2007) analisou as contribuições de Dermeval Saviani como membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo durante a década de 1980. O autor utilizou como fonte de pesquisa os Pareceres nos quais Saviani foi relator, arquivos do CEE, livros do próprio Saviani e entrevistas com ex-conselheiros.

Como considerações acerca dos resultados da pesquisa o autor identificou que os materiais analisados remetem ao momento de reabertura política pós-ditadura e necessidade de discutir a natureza da educação. Contudo, é significativa a limitação da atuação de Saviani dentro do CEE se comparado à relevância de sua produção acadêmica, limitação esta que Garrosino (2007) atribui ao perfil técnico do CEE-SP.

Dermeval Saviani procurou nas suas conversas no CEE-SP, como foi relatado, chamar a atenção dos Conselheiros para questões mais substantivas da educação como: qualidade do ensino, uma formulação mais sólida do corpo docente, melhoria das condições de trabalho dos professores, prioridade de atendimento educativo às camadas majoritárias da população. Estas eram também as preocupações de alguns outros Conselheiros, mas como era um órgão subordinado ao Executivo e por ele controlado, carecia de autonomia (GARROSINO, 2007, p. 88).

Em relação à composição do CEE-SP no período, o autor identificou que os conselheiros, em geral, representavam instituições educacionais públicas e privadas, bem como editoras de livros e jornais. Para Garrosino (2007, p. 42) “embora os componentes do CEE sejam pessoas da área educacional, eles são escolhidos por critérios políticos por parte do governador do estado, o que prejudica a legitimidade de participação”. O autor destaca, também, que os conselheiros eram notáveis intelectuais do campo educacional, mas com pouca vivência da prática escolar.

Já sobre a função do CEE-SP no período, o autor apresenta a natureza normativa, consultiva e deliberativa prescrita nos documentos legais do órgão, contudo destaca o caráter burocrático e de funcionalidade técnica do CEE ao salientar que, a partir das análises empreendidas, evidenciou-se que “não houve debates de ideias, mas sim cumprimento da lei” (GARROSINO, 2007, p. 87).

Hoff (2008) investiga os fundamentos educacionais da Revista *Criteria* entre os anos de 1964 a 1968, a partir da análise de 12 artigos publicados no folhetim sob a autoria de membros do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Nas publicações da Revista, os “conselheiros constataram fraco ensino no estado do Paraná; buscaram a causa do baixo rendimento; examinaram regimentos e estatutos dos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares; e elaboraram subsídios à educação, textos teóricos sobre o ensino e relatos” de suas experiências educacionais (HOFF, 2008, p. 283).

Como resultados da pesquisa o autor depreendeu que os conselheiros atrelavam o desenvolvimento econômico ao educacional, defendendo a necessidade de uma educação de melhor qualidade para conferir ao estado avanço no campo industrial. Os artigos indicaram posturas de combate a ideologias contrárias ao desenvolvimentismo e a visão da escola como reduto de salvação da moral e da economia. A partir de uma metodologia mais descritiva, Hoff

(2008) apresenta os discursos dos conselheiros e aponta para a ausência de críticas a essa escola adequada ao desenvolvimento industrial enquanto reprodutora do modo de produção capitalista. Entretanto, considerando que a publicação dos artigos analisados por Hoff (2008) ocorreu no contexto ditatorial, entre os anos de 1964 e 1968, seria anacrônico pretender uma postura crítica dos conselheiros na Revista.

Dias (2010) investigou o processo de integração dos Institutos Isolados de Ensino Superior no estado de São Paulo. A autora apresenta uma breve contextualização histórica a respeito da expansão do Ensino Superior no estado em meados da década de 1950, apontando que as faculdades enviavam à Assembleia Legislativa os pedidos de credenciamento que eram encaminhados para o Conselho Universitário da USP. Com a criação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em 1965, os pedidos de credenciamento passaram a ser responsabilidade do CEE-SP, o que não se configurou como uma grande mudança no processo de tomada de decisões, uma vez que nesse período o colegiado era composto essencialmente por professores da USP.

A autora destaca que com a proliferação de cursos superiores e instituições de ensino o governo do estado julgou necessário um projeto de integração dessas entidades, o que culminou em tensões entre governador, a Assembleia Legislativa e o CEE, visto que cada uma dessas instâncias tinha, em alguma medida, legitimidade nas decisões. Segundo Dias (2010) em 1964 o então governador do estado, Adhemar de Barros, solicitou ao CEE um estudo sobre a situação dessas instituições que culminou no Anteprojeto de Lei acerca da criação de Universidades Regionais do Estado. Dias (2010) traz alguns trechos discursos de conselheiros do período com vistas a mostrar as discussões heterogêneas dentro do CEE. As pesquisas realizadas pelos conselheiros, bem como a falta de consenso em relação a muitos tópicos da proposta de integração levou a decisão pela inviabilidade do processo naquela conjuntura.

Lui (2007, p. 333) problematiza as relações de poder no processo de implantação da disciplina de Ensino Religioso no Estado de São Paulo, de 1994 a 2006, apresentando o CEE como uma das instituições nesse campo de disputa. Como resultado dessa pesquisa a autora apresenta que no processo de normatização da disciplina “prevaleceu a visão de religião como parte da história e do contexto social e não como verdade”, uma vez que órgãos como o CEE, nesse caso específico, tiveram um peso político maior do que as igrejas cristãs representadas pelo Coner/SP. No entanto, Lui (2007, p. 345) salienta que “numa aparente contradição, o valor da Religião para a construção da cidadania inclui uma consideração etnocêntrica dos valores morais que o ER poderia transmitir e consolidar nos alunos” uma vez que esta disciplina “está calcada em valores cristãos que projetou para a totalidade das religiões”.

A dissertação de Pelisser (2008) analisou a atuação do CEE do Paraná durante o governo de Jaime Lerner, no interregno de 1995 a 2002. O autor evidenciou que o CEE contribuiu para a implementação de políticas educacionais com ênfase na privatização, uma vez que se omitiu ao não tomar posicionamento crítico sobre tais políticas, além de endossar medidas privatistas. Pelisser (2008) também explorou as relações de poder na escolha e nomeação de conselheiros apontando algumas das principais influências nesse processo de provimento dos cargos.

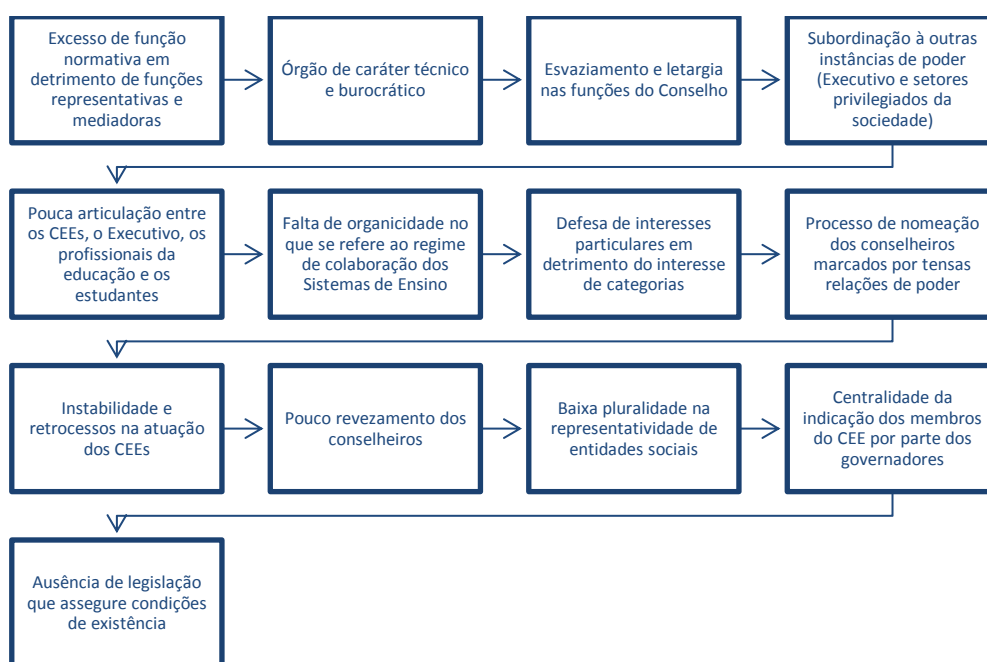
Para Pelisser (2008, p. 156) durante a década de 1980 o CEE-PR atuou como “consciência crítica do sistema de ensino” estadual, mas durante o governo de Jaime Lerner, houve um grande retrocesso em relação a uma perspectiva democrática e o órgão foi tratado “como uma instância menor”. O autor evidenciou que, às vezes em que o CEE se posicionou contrário a algum projeto, “o governo não recuou em nenhuma de suas políticas, o que colocou mais uma vez em xeque o papel e a autonomia do Conselho” e demonstrou o “caráter antidemocrático e impositivo da SEED que legislou por sobre o CEE/PR” (PELISSER, 2008, p. 156). O autor também denunciou que, durante o segundo mandato de Lerner — de 1995 a 2002 — a atuação da SEED suprimiu as atividades do Conselho, o que pode ser verificado pelo “número de Deliberações produzidas pelo CEE/PR neste ano, apenas cinco, o menor entre os oito anos pesquisados” (PELISSER, 2008, p. 158).

Ainda segundo o autor, o CEE “incorporou a defesa dos interesses privatistas levadas a cabo pelo Governo Lerner, à medida que paulatina e progressivamente declinou da responsabilidade de organizar, formular e avaliar as políticas educacionais” para cada vez mais se tornar um órgão burocrático, subordinado ao Poder Executivo (PELISSER, 2008, p. 157). Essa incorporação do ideário do governo foi facilitada pela manipulação do processo de composição dos membros do Conselho que, dentre outras estratégias, promulgou a Lei 12.551/99 que permitiu mais de uma recondução ao cargo de conselheiro. “Tal manobra permitiu que conselheiros acumulassem mais de duas décadas de permanência no Conselho, o que transgride no mínimo o critério do bom senso” (PELISSER, 2008, p. 157). Desta feita o autor considerou a atuação do CEE-PR, no período de 1995 a 2002, “como apêndice importante dos interesses vigentes no governo do Estado do Paraná que por sua vez atendeu às demandas do movimento maior do capital” (PELISSER, 2008, p. 157). O autor encerra suas conclusões sobre a pesquisa apontando que a indicação dos conselheiros quase que exclusivamente por critérios do próprio governador demonstra o caráter antidemocrático da gestão estadual, uma vez que deixa de fora do processo decisório importantes segmentos que defendem a educação pública.

Considerações sobre a revisão de literatura

A partir dessa revisão de literatura foi possível verificar muitas das fragilidades apontadas pelos autores supracitados em relação a um CEE específico se repetem nos demais CEEs, caracterizando, de forma bastante emblemática, a forma como os CEEs do Brasil expressam sua função, composição e escolha de seus conselheiros. Construímos a figura a seguir para melhor ilustrar essas fragilidades e, no próximo capítulo, colocá-las a prova, no sentido de traçar um panorama geral sobre os CEEs no país.

FIGURA 1 – Limitações acerca dos Conselhos Estaduais de Educação evidenciadas pela revisão de literatura



Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2021).

O estudo do campo acadêmico evidenciou que a função deliberativa é comumente dependente dos interesses de setores sociais privilegiados. A função representativa deixa a desejar, pois os representantes da sociedade política têm muito mais assentos. O excesso da função normativa acaba por esvaziar o sentido do órgão enquanto uma instância colegiada. Sua natureza pode ser considerada muito mais técnico-burocrática do que orgânica em relação às demais instâncias na organização da educação estadual. No que diz respeito a composição e escolha dos conselheiros, a literatura acadêmica aponta para a significativa intervenção do Poder Executivo na figura dos governadores dos estados e as manobras para manutenção na recondução dos conselheiros.

O próximo capítulo apresenta a sistematização dos dados a respeito dos Conselhos Estaduais de Educação no Brasil. Buscamos traçar um panorama dos CEEs levando em conta a natureza e função dos Conselhos, bem como a composição dos colegiados e o processo de escolha dos conselheiros.

CAPÍTULO 3

COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Situando o leitor

Esse capítulo tem por objetivo descrever a natureza, função e a composição dos Conselhos Estaduais de cada unidade federativa, com vistas de traçar um panorama dos CEEs no Brasil. O capítulo apresenta uma síntese desses Conselhos, bem como um mapeamento dos mesmos a partir das disposições da legislação vigente em cada estado.

3.1 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM PANORAMA SOBRE REPRESENTATIVIDADE

A busca por traçar um panorama sobre a questão da representatividade é um dos elementos essenciais que conferem originalidade a esta tese de doutoramento. O processo de construção desse panorama é apresentado ao longo do capítulo. Inicialmente, em formato de síntese, apresentamos nesta primeira seção algumas questões as quais consideramos pertinentes sobre a representatividade nos Conselhos Estaduais de Educação no Brasil para conferir uma *fisionomia* à essas instâncias colegiadas, conhecidas pela literatura acadêmica por meio de recortes regionais, até então.

Destacamos, assim, os elementos que se acentuaram na análise a partir dos dados coletados: transparência, heterogeneidade das disposições legais entre entes federados, atualidade dos documentos normativos, data de criação dos CEEs, número de conselheiros, processo de escolha dos conselheiros e participação da sociedade política e da sociedade civil nessas instâncias de decisão.

Podemos afirmar que a qualidade no processo de transparência da organização dos CEEs é baixa. A dificuldade para encontrar documentos é grande e há uma necessidade de vasculhar várias outras fontes em busca de materiais. Identificar as instituições que compõem – ou que legalmente deveriam compor – os CEEs foi uma tarefa bastante árdua. Isso nos dá indicativos para pensar que uma das razões para essa baixa transparência é justamente ela se constituir enquanto um mecanismo de conservação do *status quo*, uma vez que a falta de clareza sobre quem deve participar desses colegiados oculta a representatividade dos grupos sociais presentes nos CEEs.

Para além da transparência pouco facilitada na disposição dos materiais, percebemos, também, uma disparidade entre as unidades federativas em relação a representatividade mencionada nos documentos legais. Enquanto alguns CEEs detalham de forma minuciosa sua composição, indicando as entidades que ali devem se fazer representadas, a maioria dos Conselhos aborda essa questão de forma bastante genérica. A falta de uma legislação mais coerente, que apresente um caráter de unidade aos CEEs do Brasil, é um fator limítrofe para a busca de uma gestão democrática da educação brasileira.

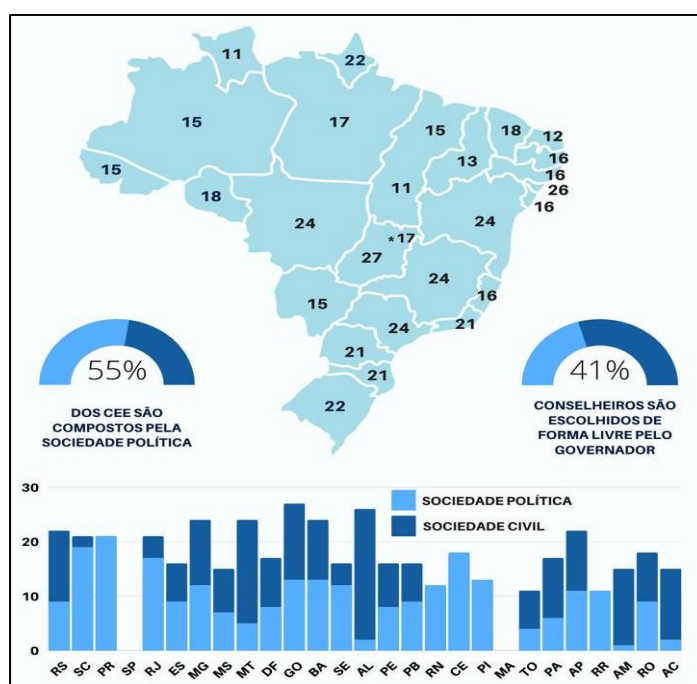
Documentos legais obsoletos também podem representar um limite para a representatividade. Há CEEs que disponibilizam em suas páginas os regimentos internos datados de sua criação. Como vimos no capítulo anterior, nos últimos anos ocorreram profundas mudanças sociais em nosso país, as quais modificaram até mesmo a composição da classe trabalhadora. Documentos desatualizados refletem que não há um reconhecimento dessas mudanças e podem implicar em prejuízos para a participação efetiva, em especial dos trabalhadores. A título de exemplo, a maioria dos CEEs destina cadeiras para sindicatos como órgãos representantes da classe trabalhadora, contudo, os movimentos sociais classistas não são considerados.

Diferente do que se poderia pensar, os CEEs antecedem o movimento de criação e expansão dos conselhos gestores de meados da década de 1980. Há Conselho que data dos tempos imperiais e outros da primeira metade do século XX, sendo a maioria criados pós LDB 4.024 de 1961. Isso implica que os Conselhos Estaduais de Educação, originalmente, não foram criados sob o mesmo *espírito* de cidadania e participação gerados pelo rompimento com a ditadura militar, como no caso dos conselhos gestores pós 1980-1990. Nesse sentido, a representatividade social parece de menor importância, sendo favorecido um vanguardismo intelectual no processo decisório. A própria menção ao *notório saber* dá um tom de elitismo intelectual e caráter técnico em detrimento da representação e participação de segmentos sociais distintos. Nesse momento de obscurantismo, negação da ciência e exaltação da ignorância é preciso esclarecer que não queremos de forma alguma retirar a necessidade da valorização dos saberes acadêmicos. Contudo, se estamos tratando de decisões que influenciam diretamente a educação dos trabalhadores cabe pensar que um elitismo academicista pode favorecer decisões que privilegiam uma elite econômica.

Constatamos, também, a ausência de uma explicação sobre os critérios na determinação do número de conselheiros em cada CEE. Os números variam de 11 a 26 membros, e pudemos averiguar que fatores como população e número de municípios não são critérios efetivos para estabelecer as cadeiras no colegiado.

O processo de escolha dos conselheiros é alarmante tendo em vista que se trata de uma instância democrática e de representatividade. A análise dos dados aponta que 41% dos conselheiros são escolhidos de forma livre pelos governadores dos estados; 55% dos membros dos CEEs representam indicações da sociedade política; 10% das cadeiras são escolhidas pelo setor privado, enquanto 15% são indicadas por instituições públicas. A autonomia no processo de indicação dos conselheiros é bastante restrita, uma vez que, conforme a maioria das legislações, as instituições devem enviar listas com três nomes para os governadores dos estados, os quais farão as escolhas dos membros. Esse formato confere aos governadores um controle sobre os Conselhos, o qual consideramos muito prejudicial para o desenvolvimento de formas de gestão democráticas da educação.

FIGURA 2: Número de membros indicados para a composição de CEEs – sociedade civil e sociedade política



Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora, a partir dos documentos analisados (2021).

Em relação as instituições com legitimidade formalizada nos CEEs, a União dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME salta aos olhos como a instituição mais recorrente, ela é mencionada diretamente pela legislação de dez CEEs. Outros CEEs mencionam entidades que congregam dirigentes municipais de educação, sem, contudo, mencionar a UNDIME. Outra instituição com vínculo à sociedade política é a Associação dos Municípios do Paraná — AMP, citada pela legislação de um CEE.

Já os sindicatos e associações que representam profissionais da educação pública são representados por 12 instituições mencionadas pelos documentos legais, são elas: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina — SINTE/SC, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo — SINDIUPES, Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul — FETEMS, Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Mato Grosso do Sul — FITRAE/MS, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás — SINTEGO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco — SINTEPE, Associação Profissional do Magistério do Estado de Sergipe — APMESE, Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Paraíba — SINTEP/PB, Associação dos Professores de Licenciatura Plena da Paraíba — APLP, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre — SINTEAC, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação — CNTE e Sindicato dos Servidores Públicos do Amapá — SINSEPEAP. O Sindicato dos Professores do Estado de Goiás — SINPRO/GO e o Sindicato dos Professores do Estado do Espírito Santo — SINPRO/ES aparecem, uma vez cada, como sindicato que representa os professores das escolas particulares. Outras duas instituições têm seus nomes explicitados pela legislação e remetem a sindicatos de professores, são elas a Organização dos Professores Indígenas Potiguaras — OPIP e o Sindicato de Professores Licenciados — SIMPLAC, contudo não foram encontradas maiores informações na internet sobre essas instituições, com exceção de uma página no Facebook intitulada SIMPLAC, de originalidade bastante duvidosa por conter, em meio a postagens de *gameplays*³² de *Fortnite*³³, críticas ao *lockdown* nas escolas durante a pandemia, incentivando o retorno imediato às aulas.

Em relação aos sindicatos patronais, o SINEP é mencionado na legislação de quatro CEEs — Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Paraíba — enquanto o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de Goiás — SEMESG e a Associação das Instituições de Ensino Superior no Estado de Pernambuco — ASSIESPE são mencionados uma vez cada. O setor privado ainda aparece explicitamente na legislação de três CEEs que destinam uma vaga cada para o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial — SENAC/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas — SEBRAE e Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado do Acre — OCB/AC, respectivamente.

³² Expressão utilizada pela indústria de jogos de videogame para designar vídeos que mostram a experiência de um jogador e sua interação com um determinado jogo.

³³ Jogo eletrônico de multijogador online com temática de arena de sobrevivência.

Universidades e Institutos Federais se fazem presente em sete Conselhos, são elas: Universidade Federal do Espírito Santo — UFES, Universidade Estadual de Goiás — UEG, Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, Universidade Estadual de Montes Claros — UNIMONTES, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul — UEMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — UFMS, Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Instituto Federal De Pernambuco — IFPE, Universidade de Pernambuco — UPE, Universidade Estadual da Paraíba — UEPB, Instituto de Tecnologia do Amazonas — UTAM e Instituto de Educação Rural do Amazonas — IERAM.

O movimento estudantil é mencionado pela legislação de três Conselhos nas instituições União Catarinense dos Estudantes — UCE, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas — UBES, União Nacional dos Estudantes — UNE e União dos Estudantes Secundaristas do Espírito Santo — UESES. Há ainda instituições que congregam pais e alunos como a Associação de Pais de Alunos do Estado do Espírito Santo — ASSOAPES e a Associação de Pais e Alunos Intermunicipal do Pará — APAIEPA, mencionadas por um CEE cada.

Outros Conselhos também dispõem de cadeiras nos CEEs, são eles a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação — UNCME — presente nos CEEs de Goiás e Pernambuco; o Conselho Estadual da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Mato Grosso — CEDCA e o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado de Mato Grosso — CEPİR. Por fim, as instituições Ordem dos Advogados do Brasil de Tocantins — OAB/TO e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio Grande do Sul — APAE/RS também são citadas uma vez cada.

Buscamos aqui traçar um retrato dos CEEs no Brasil a partir dos dados que se encontravam disponíveis para consulta na internet no momento da pesquisa. Como chegamos a esses e outros dados é o que detalharemos nas seções a seguir, apresentando a especificidade dos CEEs de cada unidade federativa. Antes de finalizar essa seção, apresentamos uma ilustração que sintetiza os apontamentos aqui realizados.

FIGURA 3: Síntese da análise sobre os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil

Conselhos Estaduais de Educação no Brasil



Indicação dos conselheiros



41% dos conselheiros são escolhidos de forma livre pelos governadores dos estados.



55% dos membros dos CEEs representam indicações da sociedade política.



Forte influência dos governadores mesmo na indicação de instituições da sociedade civil



Aproximadamente, apenas 15% das indicações são garantidas legalmente ao setor público

Limites identificados

Baixa qualidade na transparência sobre como são escolhidas as instituições que compõem os CEES

Heterogeneidade nas normativas sobre composição entre entes federados e documentos obsoletos

Extrema influência dos governadores dos estados

Predominância de caráter técnico e elitista



Número de Conselheiros

- Número de conselheiros varia entre 11 e 26 membros.

- Falta de critérios explícitos sobre o nº de conselheiros de cada CEE.



Data de criação

- O 1º Conselho de Educação data do Império e a maioria dos CEEs foi criada no início dos anos 1960.



- Esses dados nos dão indicativos de que os CEEs não foram originados no espírito democrático dos conselhos gestores proliferados pós ditadura militar.

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora, a partir dos documentos analisados (2021).

3.2 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: NATUREZA, FUNÇÃO E COMPOSIÇÃO DE ACORDO COM LEGISLAÇÃO VIGENTE

Foi objeto dessa pesquisa a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação das 26 unidades federativas e o do Distrito Federal. A metodologia empregada nesse momento da investigação foi a pesquisa documental.

Por meio da análise de Leis de criação e Reorganização dos Conselhos, Regimentos Internos, Planos Estaduais de Educação, Decretos, Resoluções, Leis Complementares, Portarias etc disponíveis nas páginas eletrônicas dos Conselhos Estaduais de Educação e/ou nos sites das Assembleias Legislativas de cada estado, buscamos averiguar os seguintes aspectos: a) legislação em vigor que rege o Conselho; b) natureza do Conselho; c) composição do Conselho, levando em consideração a quantidade, a forma como os membros são designados à função de conselheiros e as entidades sociais por eles representadas; d) transparência das informações disponíveis nas páginas eletrônicas dos CEEs;

Com o intuito de contextualizar as unidades federativas, no início de cada seção, são apresentadas algumas informações pertinentes em relação ao estado, como população, quantidade de municípios, PIB per capita, IDH e IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para além da contextualização, alguns desses dados serviram de parâmetro para investigar hipóteses como: se a quantidade de conselheiros é compatível com o tamanho e população do estado e se há uma igualdade regional em relação a composição dos Conselhos.

A natureza de cada CEE apresentada pelo Regimento, bem como demais considerações desse e outros documentos, inclusive da página eletrônica, colaboram para demonstrar a perspectiva do Conselho em análise, principalmente no que se refere à gestão democrática e os fins da educação. A data de criação do CEE e a atualidade do Regimento também se constituem como dados interessantes sobre quando o estado encarou a necessidade de instituição de um Conselho de Educação e se a organização do Conselho atende as demandas presentes.

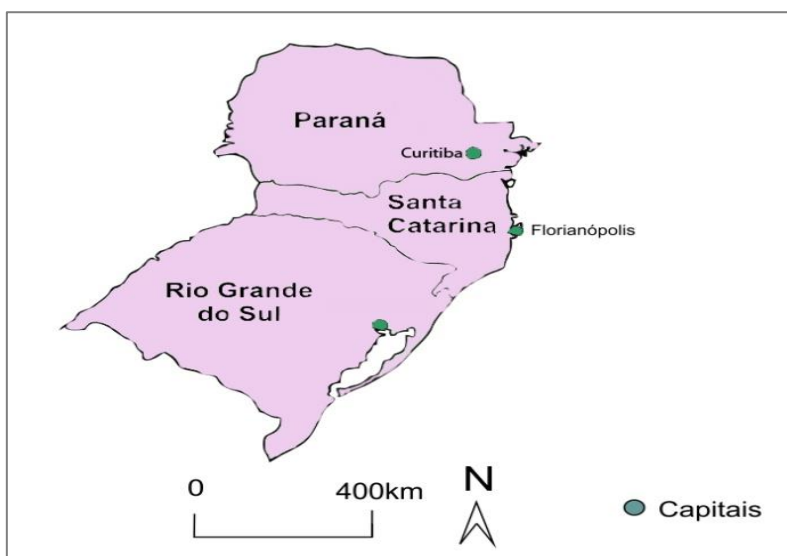
De todos os aspectos citados, o foco maior desse capítulo consiste na averiguação da participação, garantida pela legislação, de distintas entidades sociais nos CEEs. Desta feita, os dados coletados referentes a esse tópico são apresentados por meio de recursos como quadros, gráficos e figuras, que permitem uma melhor visualização dessa representatividade.

3.3 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL

A região sul é a menor do país em extensão territorial e a segunda mais povoada. Sua população tem grande influência europeia, devida a imigração no século XIX e início do XX, principalmente alemães, italianos e açorianos. É formada pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (EMBRAPA..., 2020). Os principais setores econômicos da região são a agropecuária, indústria, extrativismo e turismo. É um grande polo turístico, econômico e cultural. Tem a segunda maior renda per capita do país e o melhor IDH entre todas as grandes regiões. É a segunda região mais industrializada do Brasil (UFRGS, PROESP..., 2020).

Em relação à educação a região Sul tem uma média de 9,5 anos de escolaridade por pessoa. A taxa de analfabetismo é de 3,63% entre a população com mais de 15 anos de idade e 45,7% das pessoas que vivem na região concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2018).

FIGURA 4: Mapa da região sul do Brasil



Fonte: EMBRAPA, 2020. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>> Acesso em 27 abr 2020.

3.3.1 Rio Grande do Sul — CEE-RS

O Rio Grande do Sul é o estado mais ao sul do país e o quinto mais populoso, com aproximadamente 11.377.239 habitantes e densidade demográfica de 39,79 hab/km². Possui 497 municípios e é o sexto estado brasileiro no ranking de desenvolvimento humano com IDH de 0,746. Seu PIB per capita de R\$ 37.371,27. A nota do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingida pelo estado foi de 5,6 (IBGE, 2019).

Seu Conselho Estadual de Educação foi criado pelo Decreto Lei nº 1.163, de 31 de agosto de 1946. Seu regimento interno em vigência é dado pela Resolução nº 335, de 28 de janeiro de 2016. Ressalta-se, aqui, que o regimento atual apresenta uma introdução com um breve histórico do CEE e de como o novo regimento foi elaborado visando atender as demandas de uma sociedade mais democrática.

De acordo com o regimento interno, o Conselho Estadual do Rio Grande do Sul — CEE-RS — “é o órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Estadual de Ensino”, conta com “dotação orçamentária própria, que lhe assegure eficiente funcionamento e autonomia administrativa para agir e decidir de conformidade com as funções e atribuições” conferidas pela legislação mais ampla, federal e estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

O CEE-RS é composto por 22 membros, sendo que 7 deles são de livre escolha do Governador do Estado e 15 indicados por entidades representativas da comunidade escolar, levando em consideração o reconhecimento da ética profissional e da experiência na área educacional de cada conselheiro, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 1 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de acordo com legislação estadual até o ano de 2019.

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-RS	VAGAS
Entidades representativas do magistério público	4
Entidades representativas do magistério da rede privada	2
Pais de alunos das escolas públicas	2
Pais de alunos das escolas privadas	1
Estabelecimentos da rede privada de ensino	1
Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME	1
Associações de Municípios	1
Estabelecimentos de Ensino Superior de Formação de Professores	1
Estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	1
Livre escolha do governador	7
TOTAL	22

Fonte: Regimento Interno do CEE-RS e Resolução nº 335, de 28 de janeiro de 2016.

Nota: Dados organizados pela autora

Os conselheiros são nomeados pelo governador do estado a partir da indicação das entidades de âmbito estadual por meio de listas tríplexes para cada uma das vagas. Os conselheiros devem ser representantes da comunidade escolar “escolhidos dentre pessoas de reconhecida ética profissional, conhecimento e experiência na área da educação, comprovados através de títulos e trabalhos realizados nesta área” (RIO GRANDE DO SUL, 2016). A escolha do presidente e vice-presidente se dá por meio de eleições dentro do próprio CEE.

As informações sobre a composição do Conselho em relação à representatividade foram de fácil acesso, coletadas no regimento interno e no site do CEE-RS. A página eletrônica do CEE-RS apresenta várias informações de forma transparente e acessível. Os documentos disponíveis no site estão atualizados e as atividades do CEE são constantemente documentadas pela página eletrônica.

O site também revela a composição atual do CEE-RS relacionando os conselheiros às instituições por eles representadas. Percebe-se que, na gestão atual, há 7 membros que representam o governo do estado e 14 que representam entidades sociais, assim, das 22 vagas previstas pela legislação, 21 estão ocupadas. A cadeira vaga é a que deveria ser destinada à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. No site não foram encontradas informações sobre os motivos da vaga não estar ocupada pela instituição. Sobre a liderança do CEE-RS, observou-se que a presidente do Conselho representa o governo do estado; a primeira vice-presidente representa a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e o segundo vice-presidente representa União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas – UGES.

No site da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, buscando no ícone ‘Proposições’ pelas palavras-chave ‘conselho’ AND ‘composição’ AND ‘educação’ foram encontrados alguns resultados de interesse dessa pesquisa. O Projeto de Lei nº 319 /2012, da deputada Juliana Brizola – PDT, pedia a inclusão de mais dois membros no CEE, sendo um (1) representante pela entidade estadual que congrega os estudantes do ensino superior e um (1) representante pela entidade que congrega estabelecimentos de ensino superior público. E o Projeto de Lei nº 94 /2007 do deputado Kalil Sehbe – PDT solicitando mais uma vaga no CEE para representação da União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul – UEE/RS. Ambos os Projetos foram arquivados. Não foram localizadas maiores informações sobre o arquivamento.

3.3.2 Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE-SC

Santa Catarina é o terceiro estado brasileiro no ranking nacional de desenvolvimento humano, com um IDH de 0,774. Possui 295 municípios e reúne uma população estimada de 7.164.788 pessoas, aproximadamente 65,27 hab/km². Seu PIB per capita é de R\$ 39.592,28. Ao lado do Paraná, tem a segunda maior nota nacional do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com índice de 6,3 pontos (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, CEE-SC, foi instituído pela Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961. Atualmente se orienta pela Resolução CEE/SC nº 075, de 22 de novembro de 2005 que aprovou o seu regimento interno.

O CEE-SC é uma organização de deliberação coletiva, vinculada a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um “órgão normativo-jurisdicional, consultivo e de assessoramento superior, tem por finalidade deliberar sobre matéria relacionada com a educação e o ensino, na forma da legislação pertinente” (SANTA CATARINA, 2005).

O CEE-SC é composto por 21 membros titulares “de livre escolha e nomeação pelo Governador do Estado dentre pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais, respeitadas as disposições legais em vigor”. (SANTA CATARINA, 2005). O regimento interno não faz menção à representatividade de entidades específicas, apenas determina que seja “observada adequada representação do Magistério Público e Particular do Estado e dos diferentes níveis e modalidades da educação e áreas de ensino” (SANTA CATARINA, 2005). Contudo, a Lei nº 13.448, de 25 de julho de 2005, estabelece que o CEE-SC deve contar com um membro titular de cada uma das seguintes entidades: a) representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME; b) representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação - SINTE; e c) representante da União Catarinense de Estudantes - UCE. O quadro abaixo demonstra essa composição legal do CEE-SC.

QUADRO 2 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-SC	VAGAS
Livre escolha do governador	18
União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME	1
Sindicato dos Trabalhadores em Educação - SINTE	1
União Catarinense de Estudantes - UCE	1
TOTAL	21

Fonte: Lei nº 13.448, de 25 de julho de 2005

Nota: Dados organizados pela autora

As instituições a serem representadas no CEE-SC devem enviar uma lista quádrupla para a escolha de um nome pelo governador do estado. A escolha do presidente, seu vice e o secretário se dão por meio de eleições dentro do próprio Conselho.

As informações sobre a representatividade de entidades sociais na composição do CEE-SC não foram de fácil acesso, uma vez que não estão presentes no regimento nem na página eletrônica do CEE. Os dados tiveram de ser buscados no site da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina.

Fato curioso, a Lei que estabelece a participação mínima das três entidades sociais supracitadas é de julho de 2005, enquanto que o regimento interno disponível no site data de novembro do mesmo ano, ou seja, o regimento é posterior a Lei. Assim, durante a elaboração do regimento, a Lei que já estava em vigor foi ignorada pelos Conselheiros da época, o que vai à contramão do Art. 65 do próprio regimento que determina ao Conselho Pleno zelar pela atualização do documento.

Em relação à página eletrônica, o site do CEE-SC parece ser atualizado constantemente com notícias sobre o Conselho. Com exceção da explícita representatividade de instituições sociais por parte de seus membros, o site do CEE-SC apresenta os nomes e prévia do currículo dos atuais conselheiros; disponibiliza informações como histórico, regimento interno, estrutura organizacional das comissões de trabalho etc.

3.3.3 Conselho Estadual de Educação Paraná – CEE-PR

O Paraná é um dos três estados que compõe a região sul do país. Possui 399 municípios e conta com população estimada de 11.433.957, em torno de 52,40 hab/km². É o quinto estado brasileiro no ranking de desenvolvimento humano com IDH de 0,749 e o sétimo no PIB per capita com R\$ 37.221,00. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná atingiu a nota de 6,3, conquistando, ao lado de Santa Catarina, o segundo lugar nacional (IBGE, 2019).

Seu Conselho Estadual de Educação foi criado pela Lei nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964, juntamente com o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Atualmente o CEE-PR se orienta pelo Decreto 5.499, de 03 de agosto de 2012, o qual aprova seu regimento interno.

De acordo com o regimento interno, o Conselho Estadual de Educação do Paraná é um “órgão deliberativo, normativo, consultivo e de orientação da política educacional do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com autonomia e representatividade na sua composição” (PARANÁ, 2012).

O CEE-PR possui 21 membros, com exceção dos suplentes, sendo 18 conselheiros titulares, um presidente, um vice-presidente e um secretário. A escolha do presidente do Conselho não se dá por meio de eleições dentre seus pares, mas por desígnio do governador do estado. O presidente também não tem mandato fixo.

Em relação à composição do Conselho, as Leis nº 11.032, de 29 de dezembro de 1994 e nº 12.904, de 31 de julho de 2000 determinam vagas para Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, para Associação dos Municípios do Paraná - AMP e para União dos Dirigentes de

Educação Municipal – UNDIME. O quadro e o gráfico a seguir demonstram, respectivamente, a quantidade de cadeiras destinadas a cada entidade e a proporção da participação dessas entidades na composição do Conselho garantidas pela legislação.

QUADRO 3 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Paraná de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-PR	VAGAS
Livre escolha do governador	17
Assembleia Legislativa do Estado do Paraná - ALEP	2
União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME	1
Associação dos Municípios do Paraná - AMP	1
TOTAL	21

Fonte: Lei nº 11.032, de 29 de dezembro de 1994 e Lei nº 12.904, de 31 de julho de 2000 (2019).

Nota: Dados organizados pela autora

Não foram encontrados documentos que revelem a destinação de cadeiras no Conselho à outras entidades sociais. O texto da Lei de criação do Conselho apenas prevê a participação de “representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notável saber e experiência, em matéria de educação” sem apresentar maiores detalhes sobre a composição do CEE (PARANÁ, 1964).

Vale salientar que constam no site da Assembleia Legislativa do Paraná dois Projetos de Lei — nº 513/2008 e nº 97/2012 — do então deputado estadual Péricles de Holleben Mello – PT, que dispõem sobre a composição do CEE com pelo menos um membro da União Paranaense dos Estudantes - UPE, um membro da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas – UPES e um membro do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná – APP. Ambos os projetos foram rejeitados e considerados inconstitucionais.

O regimento interno, em sua justificativa, apresenta uma visão um tanto instrumental da educação, de acordo com o texto “o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, tem requerido dos trabalhadores condições favoráveis de instrução escolar, o que significa constante aumento das demandas educacionais” (PARANÁ, 2012).

As informações disponíveis na página eletrônica do CEE-PR estão atualizadas. O site apresenta os nomes dos conselheiros e um link que encaminha a busca ao currículo *lattes* de cada um deles. Disponibiliza, também, breves informações sobre a criação do CEE, bem como o seu regimento interno, a organização do Conselho etc. Contudo, a composição do CEE a partir das entidades representativas não foi localizada no site, nem no regimento interno. Foi necessária uma busca na página eletrônica da Assembleia Legislativa do estado para encontrar a legislação pertinente.

3.4 CONSELHOS ESTADUAIS DA REGIÃO SUDESTE

A região Sudeste concentra os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Tem população predominantemente urbana com grande diversidade étnica e cultural (EMBRAPA... 2020). É a região mais populosa e industrializada do país. Também possui o maior PIB, de 50% do PIB do brasileiro, e também o melhor escoamento da produção entre todas as regiões do Brasil (UFRGS, PROESP..., 2020).

No que se refere à educação a região Sudeste tem uma média de 10,0 anos de estudos escolares por pessoa. A taxa de analfabetismo é de 3,47% entre a população com mais de 15 anos de idade e 53,6% das pessoas que vivem na região concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2018).

FIGURA 5: Mapa da região sudeste do Brasil



Fonte: EMBRAPA, 2020. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>> Acesso em 27 abr 2020.

3.4.1 Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE-SP

Situado na região sudeste do país, o estado de São Paulo possui 645 municípios, tem uma população estimada de 45.919,049 habitantes, com densidade demográfica de aproximadamente 166,23 hab/km². Ocupa o segundo lugar tanto no ranking de desenvolvimento humano com IDH de 0,783, quanto no PIB per capita do país com R\$ 47.008,77. Tem o maior IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentre todas as unidades federativas, com a nota de 6,5.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE-SP, foi criado pela Lei nº 7.940, de 07 de junho de 1963 e reorganizado pela Lei nº 10.403, de 6 de julho de 1971. Seu regimento interno vigente foi aprovado pelo Decreto nº 52.811, de 6 de outubro de 1971.

O CEE-SP “é órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado, tecnicamente, ao Gabinete do Secretário da Educação” (SÃO PAULO, 1971). De acordo com site “sua natureza e função é orientar a comunidade - população, escolas, instituições mantenedoras, profissionais da educação - sugerindo, acompanhando e avaliando políticas, descentralizando decisões” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO).

É composto por 24 conselheiros nomeados pelo governador do estado, “escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, observada a devida representação dos diversos graus de ensino e a participação de representantes do ensino público e privado” (SÃO PAULO, 1971). Presidente e seu vice são eleitos dentre seus pares.

Nem o regimento interno do Conselho, nem a Lei de reorganização desse determinam quais entidades sociais devem ser representadas no CEE. Também não foram localizados documentos que estabeleçam a participação de diferentes instituições sociais. Apenas a Lei de Criação do Conselho, que data de 1963, dispõe que “o Governador do Estado levará em consideração a necessidade de nele serem devidamente representados os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular” (SÃO PAULO, 1963).

Ressalta-se aqui que desde 1983 tramitaram na Assembleia Legislativa de São Paulo 15 Projetos de Lei que dispuseram sobre a composição do CEE-SP, muitos deles apresentado listas com número de vagas destinadas a diversas entidades sociais da área da educação. Com exceção do PL 178/2019, que ainda está em trâmite, todos os demais foram rejeitados ou arquivados. O quadro a seguir apresenta os Projetos sobre a composição do CEE-SP.

QUADRO 4 – Projetos de Lei que dispõem sobre a composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo de 1983-2019

(continua)

Qtd	PL nº	AUTOR	PARTIDO	SITUAÇÃO
1	254/1983	texto inacessível	-	Retirado /Arquivado
2	305/1988	Sylvio Martini	PDS	Arquivado
3	038/1991	Sylvio Martini	PDS	Retirado pelo autor/Arquivado
4	189/1991	Bernardo Ortiz	-	Retirado/Arquivado
5	065/1993	Célia Leão	PSDB	Rejeitado
6	264/1994	Afanásio Jazadji	PFL	Arquivado
7	161/1995	Afanásio Jazadji	PFL	Retirado pelo autor/Arquivado
8	376/1995	Afanásio Jazadji	PFL	Arquivado
9	997/1995	Afanásio Jazadji	PFL	Arquivado
10	109/1996	Afanásio Jazadji	PFL	Arquivado
11	409/1996	Afanásio Jazadji	PFL	Retirado pelo autor/Arquivado

QUADRO 4 – Projetos de Lei que dispõem sobre a composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo de 1983-2019

(conclusão)

Qtd	PL nº	AUTOR	PARTIDO	SITUAÇÃO
12	728/2001	Jamil Murad	PCdoB	Arquivado
13	207/2007	Roque Barbieri	PTB	Rejeitado
14	108/2012	Geraldo Cruz; Simão Pedro	PT; PT	Anexado o Projeto de Lei 178/2019
15	178/2019	Carlos Giannazi	PSOL	Tramitando

Fonte: Site da Assembleia Legislativa de São Paulo**Nota:** Dados organizados pela autora.

Os dados acima demonstram que a composição do CEE-SP é um grande campo de disputa. É possível perceber, também, que das quinze proposições, nove se deram na década de 1990, momento em que as discussões sobre democracia ainda reverberavam os anseios de participação social suprimida num passado recente pela ditadura militar.

A página eletrônica do Conselho apresenta os nomes e atribuições dos conselheiros. Contudo, indica apenas os nomes dos membros titulares sem vinculá-los às respectivas entidades sociais as quais representam. A interface do site também é um tanto confusa. Não há um ícone na tela inicial indicando onde é possível localizar a legislação, os documentos, a estrutura e a organização do CEE. É necessário navegar com maior atenção na página para localizar esse tipo de informações e muitas precisam ser feitas por meio dos recursos busca avançada.

3.4.2 Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – CEE-RJ

O Rio de Janeiro, também situado na região sudeste, é dividido em 92 municípios. Tem uma população estimada em 17.264.943 pessoas e densidade demográfica de 365,23 hab/km². Está em 4º no ranking de desenvolvimento humano com 0,761 de IDH. Já o PIB per capita do estado é de R\$ 40.155,76. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,3 ocupando a 16ª posição na classificação nacional (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi criado pelo Decreto-Lei nº 51, de 03 de abril de 1975. O regimento interno é dado pela resolução nº 1348, de 07 de outubro de 1986. O referido documento não está disponível no site³⁴. A Lei mais recente encontrada sobre reformulação do Conselho, a qual ainda parece regê-lo, foi a Lei nº 3.155, de 29 de dezembro de 1998.

³⁴ Tivemos acesso ao regimento interno do CEE/RJ por meio de uma professora do Rio de Janeiro a qual tem contato com alguns membros dessa instância colegiada.

De acordo com a legislação acima citada, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro “é um órgão da Secretaria Estadual de Educação com atribuições em matéria doutrinária, normativa, de planejamento setorial, ligada a assuntos educacionais, observada a competência que lhe confere a legislação do ensino do Estado e do País” (RIO DE JANEIRO, 1998).

O CEE-RJ é composto por 21 membros, sendo: a) 8 membros de livre escolha do Governador do Estado; b) 8 membros indicados pela Assembleia Legislativa; c) 5 membros representantes de órgão de classe ou associações da área da educação. O quadro a seguir demonstra como a composição do CEE-RJ é apresentada pela legislação.

QUADRO 5 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-RJ	VAGAS
Livre escolha do governador	8
Assembleia Legislativa	8
Sindicato dos Professores do Ensino Particular	1
Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino	1
Associação ou Sindicato dos Professores Públicos	1
Associação de Pais e Responsáveis	1
União Estadual de Secretários Municipais de Educação	1
TOTAL	21

Fonte: Lei nº 3155, de 29 de dezembro de 1998

Nota: Dados organizados pela autora

A escolha dos conselheiros se dá de diferentes formas. Os que são indicados por órgãos de classe ou associações da área da educação são escolhidos por meio de assembleia classista comprovada em ata. Já os indicados pela Assembleia Legislativa são solicitados pelo governador ao presidente da Assembleia, caso a indicação não ocorra pelo órgão legislativo o governador assume a indicação. Os demais membros são de livre escolha do governador.

O presidente e o vice-presidente do CEE-RJ são escolhidos pelo governador do estado a partir de lista tríplice elaborada em escrutínio secreto pelos membros do CEE-RJ. Seus mandatos têm prazo de dois anos, permitida a recondução imediata.

A página eletrônica do CEE-RJ apresenta pouquíssimas informações. A interface do site oferece acesso há apenas três caixas de opções que não redirecionam para outras páginas além da indicação inicial. O site não disponibiliza dados sobre o histórico do Conselho, notícias atuais e nem mesmo o regimento interno. As poucas informações do site dizem respeito a pareceres e deliberações do CEE, uma lista com os nomes dos conselheiros e um acesso para entrar em contato com o Conselho.

3.4.3 Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo- CEE-ES

Localizado na região sudeste, o Espírito Santo é composto por 78 municípios. Conta com uma população de 4.018.650 pessoas e densidade demográfica de 76,25 hab/km². Tem o 7º IDH do país, 0,740. Seu PIB per capita é de R\$ 28.222,56. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,7, ficando em 8º no ranking brasileiro (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo foi criado pela Lei nº 1.735, de 09 de novembro de 1962. Hoje é regido pela Lei complementar nº 401, de 16 de julho de 2007, alterada em dois Artigos pela Lei Complementar nº 925, de 31 de outubro de 2019. O regimento interno está disponível no site e indica que sua aprovação foi publicada em Diário Oficial na data de 02 de setembro de 2004. Entretanto, o Diário Oficial desta data, nº 5199, disponível na página da Assembleia Legislativa do estado, não apresenta nada em referência ao regimento, nem mesmo ao CEE-ES.

De acordo com o regimento, o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo é “órgão de deliberação coletiva do sistema estadual de ensino, de natureza participativa e representativa, exerce funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento ao Secretário de Estado da Educação” (ESPÍRITO SANTO, 2007).

É composto por 16 membros, sendo 8 de livre escolha do governador e 8 representantes da sociedade civil organizada e da comunidade científica “observada a devida representação das diversas regiões, dos diversos graus de ensino e a participação de representantes do ensino público e privado” (ESPÍRITO SANTO, 2007). A legislação que trata da atual composição do Conselho em relação às entidades sociais que devem ser representadas é recente, data de 2019.

O quadro a seguir apresenta a composição do CEE-ES de acordo com a legislação.

QUADRO 6 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-ES	VAGAS
Livre escolha do governador	8
Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Espírito Santo - SINEP	1
Sindicato dos Professores de Escolas Particulares - SINPRO	1
Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo - SINDIUPES	1
Associação de Pais do Espírito Santo - ASSOPAES	1
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	1
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME	1
Instituições de Ensino Superior jurisdicionadas pelo CEE	1
União de Estudantes Secundaristas do Espírito Santo - UESSES	1
TOTAL	16

Fonte: Lei Complementar nº 925, de 31 de outubro de 2019

Nota: Dados organizados pela autora

As instituições devem protocolar a indicação de seus representantes, junto com a ata da reunião em que se deu a escolha do mesmo, na Secretaria de Estado da Educação, num prazo de 15 dias contados a partir da publicação de ato próprio do Secretário de Estado da Educação. A não indicação de representante no prazo legal permite ao Poder Executivo nomear substitutos.

O regimento interno do CEE-ES data de 2004, está disponível no site, contudo, devido às novas leis sancionadas carece de atualização, principalmente em relação à composição do Conselho. A página eletrônica do CEE-ES contém muitas informações atualizadas que são de fácil acesso e transparência. A interface do site é bastante intuitiva e apresenta conteúdos como histórico, organização, legislação, regimento etc.

O site também indica a composição atual do Conselho vinculando os conselheiros às instituições às quais eles representam. Constatou-se que, na gestão atual, há 8 membros que representam o governo do estado e 7 que representam entidades sociais, assim, das 16 vagas previstas em lei, 15 estão ocupadas. A cadeira vaga é a que legalmente está destinada à União de Estudantes Secundaristas do Espírito Santo – UESES. No site não foram encontradas informações sobre os motivos da vaga não estar ocupada pelo movimento estudantil. Sobre a liderança do CEE-ES, observou-se que presidente e vice fazem parte dos membros que representam o governo do estado.

3.4.4 Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais — CEE-MG

Também situado na região sudeste, Minas Gerais possui 853 municípios. Tem uma população estimada de 21.168.791 pessoas e densidade demográfica de 6,86 hab/km². 9º IDH do país com 0,731. Seu PIB per capita é de R\$ 27.282,75. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,7, ocupando a 8ª posição nacional (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais foi criado pelo Decreto 6.659 de 24 de agosto de 1962. O regimento interno data de 17 de maio de 1991. Seu Regulamento foi aprovado por meio do Decreto nº 35.503, de 30 de março de 1994. O CEE-MG “é órgão autônomo, com a composição, finalidade e competência estabelecidas pela legislação federal, pela Constituição Estadual e pela Lei Delegada nº 31, de 28 de agosto de 1985, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional” (MINAS GERAIS, 1994).

O Conselho é composto por 24 membros. 12 deles são de livre escolha do governador. Os outros 12 são escolhidos pelo governador a partir de lista tríplice elaborada por entidades sociais representantes da comunidade científica e da sociedade civil relacionada com área de atuação do Conselho. O quadro a seguir demonstra a composição do CEE-MG.

QUADRO 7 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-MG	VAGAS
Livre escolha do governador	12
Entidades da sociedade civil relacionadas com a área de atuação do Conselho	10
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG	1
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes	1
TOTAL	24

Fonte: Decreto nº 47.828, de 27 de dezembro de 2019

Nota: Dados organizados pela autora

As listas tríplexes devem ser entregues pelas entidades sociais à Secretaria de Estado de Educação – SEE que coordena os procedimentos de consulta, recebimento destas listas com o intuito de constituir uma lista única para cada uma das Câmaras de atuação do CEE-MG, as quais serão enviadas ao governador do estado para nomeação dos membros do Conselho.

As instituições da sociedade civil relacionadas com a área de atuação do CEE-MG são dadas pelo Decreto Nº 44.627 de 28 de setembro de 2007. Assim, podem compor a câmara de Ensino Fundamental e Médio as seguintes instituições: Academia Mineira de Letras; Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABRAVE/MG; Associação de Escolas Católicas de Minas Gerais – AEC/MG; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; Associação de Professores Públicos de Minas Gerais - APPMG; Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino - COGEIME; Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – FITEE; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - SINDUTE/MG; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - Secretaria Regional de Minas Gerais - SBPC/MG; União Colegial de Minas Gerais - UCMG; União dos Dirigentes da Educação Municipais - UNDIME/MG.

Já para compor a câmara responsável pelo Ensino Superior, as instituições que podem participar do CEE-MG conforme Decreto supracitado, são: Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED; Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES; Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM; Associação das Fundações Educacionais de Ensino Superior de Minas Gerais - AFEESMIG; Associação Mineira de Arte Educação - AMARTE; Associação Mineira dos Centros Universitários - AMICEU; Academia Mineira Letras; Associação Nacional das Universidades Particulares - ANUP; Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais - IPES; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG; Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES; Sindicato dos Professores do Estado de Minas

Gerais - SINPRO/MG; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - Secretaria Regional de Minas Gerais; e União Estadual dos Estudantes - UEE/MG.

O critério de indicação dos conselheiros representantes das entidades sociais pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais não é muito claro, apenas define que “as indicações deverão recair sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura” e ainda alerta que as indicações podem “recair sobre nomes que não sejam associados ou de titulares de instituições associadas às entidades consultadas, atestados em currículos anexados às listas tríplices” (MINAS GERAIS, 2007).

O presidente e o vice-presidente são eleitos em votação secreta. Ambos têm mandatos de 2 anos, permitida a reeleição.

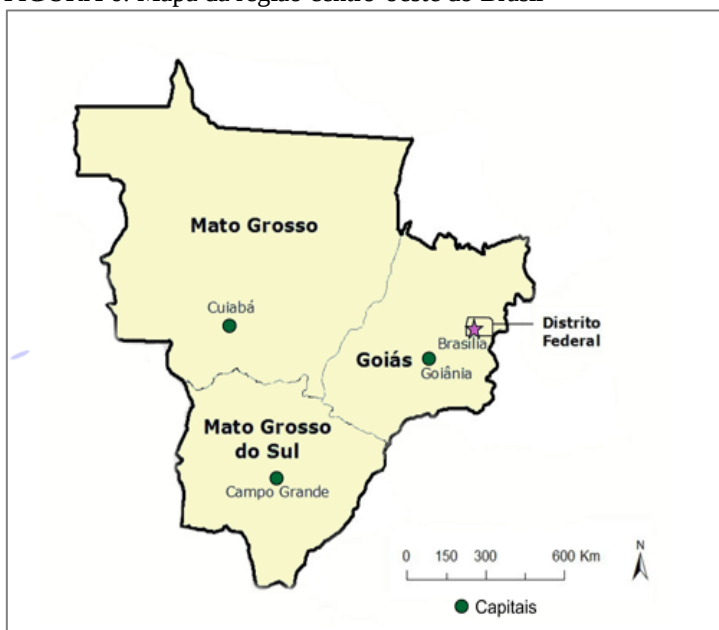
A página eletrônica do CEE-MG apresenta uma interface bastante acessível. Há várias informações disponíveis na página como notícias, documentos, legislação, histórico e estrutura organizacional. Os nomes dos conselheiros da atual gestão do CEE-MG estão disponíveis na página eletrônica, contudo, não apresenta a vinculação dos mesmos com as instituições sociais da área da educação.

3.5 CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A região centro-oeste é a segunda maior em extensão territorial, contudo, é a menos populosa do país. As unidades federativas que a compõe são Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal (EMBRAPA, 2020). Extrativismo mineral, agricultura e pecuária são as atividades que mais movimentam o setor econômico da região. O turismo ecológico também é uma atividade que se destaca na economia do Centro-Oeste (UFRGS, PROESP..., 2020).

Tratando da questão educacional, a região Centro-Oeste tem uma média de 9,6 anos de escolaridade por pessoa. A taxa de analfabetismo é de 5,40% entre a população com mais de 15 anos de idade e 48,7% das pessoas que vivem na região concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2018).

FIGURA 6: Mapa da região centro-oeste do Brasil



Fonte: EMBRAPA, 2020. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>> Acesso em 27 abr 2020.

3.5. 1 Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul — CEE-MS

Localizado na região centro-oeste do país, o Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios. Conta com uma população de 2.778,986 pessoas e densidade demográfica de 6,86 hab/km². O PIB per capita do estado é de R\$ 35.520,45. No ranking de desenvolvimento humano o estado ocupa a 10^a posição com IDH de 0,729. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,5 (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul foi criado pelo Decreto Lei nº 08, de 01 de janeiro de 1979. Seu regimento interno é dado pela Resolução nº 2.848, de 23 de janeiro de 2014.

O CEE-MS “é órgão colegiado constitutivo do Sistema Estadual de Ensino, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, com funções consultiva, deliberativa, normativa e de assessoramento superior da política educacional do Estado” (MATO GROSSO DOS SUL, 2014).

O Conselho é composto por 15 conselheiros, “escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, nomeados pelo Governador do Estado, para mandato de quatro anos, atendendo à representatividade prevista em lei” (MATO GROSSO DOS SUL, 2014). Destes, 2 são de livre escolha do governador, 4 são indicados pela Secretaria de Estado e Educação e 9 são representantes de distintas entidades sociais.

O quadro abaixo apresenta as vagas e as entidades representadas no CEE-MS.

QUADRO 8 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-MS	VAGAS
Livre escolha do governador	2
Secretaria de Estado de Educação	4
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	1
Instituições Superiores Privadas de Ensino	1
Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS	1
União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul - UNDIME	1
Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - FITRAE	1
Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul - SINEPE	1
Federação Empresarial de Mato Grosso do Sul	1
Movimentos Populares que realizam atividades ou experiências na área educacional	1
TOTAL	15

Fonte: Decreto nº 11.942, 3 de outubro de 2005

Nota: Dados organizados pela autora

Tanto o presidente e o vice-presidente do Conselho, quanto os presidentes das câmaras de trabalho são escolhidos por meio de eleições entre seus pares. O mandato tem duração de dois anos, permitida uma reeleição subsequente.

A legislação define que cabe às instituições sociais indicar os titulares e seus respectivos suplentes para atuarem como conselheiros, sem, contudo, explicitar de que forma se dá essa indicação. Apenas em relação aos representantes das Instituições Superiores Privadas de Ensino e dos Movimentos Populares é que a lei faz uma ressalva apontando que a indicação dos mesmos deve se dar em “articulação conduzida pela Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

A página eletrônica do CEE-MS é de fácil acesso e contém várias informações pertinentes ao Conselho como histórico, estrutura organizacional, legislação e documentos normativos. Apesar de apresentar os nomes dos conselheiros, o site não os vincula às entidades sociais por eles representadas.

3.5. 2 Conselho Estadual de Educação de Goiás — CEE-GO

Também situado na região centro-oeste, o estado de Goiás é formado por 246 municípios. Possui uma população estimada de 7.018.354 pessoas, em média 17,65 hab/km². Tem PIB per capita de R\$ 28.308,77 e está em 8º lugar no ranking de desenvolvimento humano com IDH de 0,735. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 5,9, o 7º maior do país.

O Conselho Estadual de Educação de Goiás, CEE-GO, foi criado pela Lei nº 4.009, de 17 de maio de 1962. Seu regimento interno data de 07 de agosto de 2015. Não foi localizado o nº do Decreto, Portaria ou Resolução etc que aprova o regimento.

De acordo com seu regimento interno, o CEE-GO é “órgão de Estado de deliberação coletiva do Sistema Educativo de Goiás, de natureza participativa e representativa, exerce funções de caráter normativo, consultivo, orientador, deliberativo e fiscalizador nas questões educacionais, pedagógicas, didáticas” e relacionadas com o direito à educação (GOIÁS, 2015).

O CEE-GO é composto por 27 membros titulares “escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação” (GOIÁS, 2015). Desses, 13 são representantes do governo estadual, figurados em duas secretarias. Os demais representam distintas entidades sociais.

O quadro a seguir demonstra a composição do CEE-GO conforme a legislação vigente.

QUADRO 9 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Goiás de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-GO	VAGAS
Secretaria de Estado Educação	10
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia	3
Universidade Estadual de Goiás - UEG	3
Fundações Públicas Municipais de Educação Superior	1
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME	1
Entidades empresariais mantenedoras de cursos de educação profissional	1
Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás - SINTEGO	1
Sindicato dos Professores do Estado de Goiás - SINPRO	1
Fórum Estadual de Educação	1
Instituições privadas de ensino	1
Entidades representativas dos estudantes	1
Diretores de Escolas Públicas Estaduais	1
Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior - SEMESG	1
Conselho Estadual da Juventude	1
TOTAL	27

Fonte: Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998; Lei Complementar nº 35, de 21 de dezembro de 2001; nº 52, de 02 de maio de 2005; Lei Complementar nº 101, de 22 de maio de 2013; nº 107, de 30 de dezembro de 2013; Lei Complementar nº 127, de 06 de janeiro de 2017

Nota: Dados organizados pela autora

O Presidente e seu vice são eleitos por seus pares, em votação secreta, para mandato de 2 anos, sendo permitida uma reeleição imediata. O presidente do CEE-GO é um representante da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação (SED), enquanto que seu vice representa a Secretaria de Estado de Educação.

A página eletrônica do CEE-GO está atualizada e apresenta várias informações sobre o Conselho. Contudo a interface da página não é tão intuitiva, é preciso navegar pelo site com

maior atenção para encontrar algumas informações que poderiam estar acessíveis de forma mais imediata na página.

Os nomes dos conselheiros da atual gestão do CEE-MG estão disponíveis no site e se apresentam vinculados às instituições sociais as quais pertencem. Assim, foi possível evidenciar que mesmo a legislação prevendo 27 vagas para conselheiros, a atual gestão é composta por 25 membros titulares. As representações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás – SINTEGO, do Fórum Estadual de Educação, dos Diretores de Escolas Públicas Estaduais e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior de Goiás – SEMESG não foram contempladas pela atual gestão. A representação do governo do estado que na letra da lei teria 13 vagas, conta com 16 cadeiras. Já a Universidade Estadual de Goiás – UEG, que deveria contar com 3 assentos no Conselho, aparece com apenas 1 representante na atual gestão.

3.5.3 Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso — CEE-MT

Situado na região centro-oeste o estado do Mato Grosso reúne 141 municípios. Conta com uma população aproximada de 3.484,466 pessoas e densidade demográfica de 3,36 hab/km². O PIB per capita do estado é de R\$ 37.914,00. No ranking de desenvolvimento humano ocupa a 11ª posição com IDH de 0,725. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4,7.

O Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, CEE-MT, foi criado pela Lei nº 1.815, de 07 de fevereiro de 1963. Seu regimento interno é dado pelo Decreto nº 2.943, de 20 de agosto de 2001.

Em seu regimento interno o CEE-MT é apresentado como “órgão normativo, deliberativo, consultivo do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, e de assessoramento superior da Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO, 2001).

O CEE-MT é composto por 24 conselheiros. As entidades sociais representadas no CEE-MT são bastante variadas, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 10 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

(continua)	
ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-MT	VAGAS
Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Pública	1
Dirigentes de Estabelecimentos de Ensino Privado	1
Secretários Municipais de Educação	1
Educação Escolar Indígena	1
Conselho Estadual da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDCA	1

QUADRO 10 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

(conclusão)	
ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-MT	VAGAS
Entidades de Pais de Alunos da Educação Básica	1
Entidades de Alunos da Educação Básica	1
Centrais Sindicais dos Trabalhadores	1
Educação Especial	1
Secretaria de Estado de Educação	2
Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado de Mato Grosso – CEP-IR-MT	2
Instituições de Ensino Superior Públicas	1
Instituições de Ensino Superior Privadas	1
Sindicato dos Trabalhadores da Educação Superior	1
Entidades de Alunos de Ensino Superior	1
Representante de Instituições de Ensino Público de Educação Profissional	1
Federações Empresariais	1
Conselhos de Classe	1
Dirigentes de Estabelecimento de Ensino Privado de Educação Profissional	1
Conselho Estadual do Trabalho	1
Secretaria de Ciência e Tecnologia	2
TOTAL	24

Fonte: Lei Complementar nº 209, de 12 de janeiro de 2005 e Lei Complementar nº 323, de 16 de julho de 2008

Nota: Dados organizados pela autora

A presidente da atual gestão do CEE-MT (2019-2023) é representante dos Secretários Municipais de Educação e seu vice-presidente é representante do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado de Mato Grosso - SINEPE-MT. Presidente e vice são eleitos entre seus pares por meio de votação secreta, o mandato é de 2 anos.

A página eletrônica do CEE-MT está atualizada. A interface do site é bastante intuitiva, facilitando a navegação. Há várias informações sobre o Conselho disponíveis como histórico, presidentes, legislação, regimento interno, notícias etc. Os nomes dos conselheiros da atual gestão estão disponíveis e se apresentam vinculados às instituições sociais as quais representam.

3.5.4 Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal — CEE-DF

O Distrito Federal congrega 31 regiões administrativas. Tem uma população estimada em 3.015,268 pessoas, em média 444,66 hab/km². Seu PIB per capita é o mais alto do país somando R\$ 80.502,47. Também conta com o maior índice de desenvolvimento humano nacional, IDH de 0,824. Para o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingiu a nota 6,0, ocupando a 6ª posição.

O Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal foi criado pelo Decreto nº 171, de 7 de março de 1962. Hoje se encontra amparado pela Lei 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Seu regimento interno foi aprovado pela Portaria nº 3/SEEDF, de 15 de janeiro de 2019.

O CEE-DF “é órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à Secretaria de Estado de Educação, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar” a educação pública e privada (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O Conselho é composto por 17 membros titulares escolhidos entre as pessoas com “notório saber e probidade, com ampla experiência em matéria de educação, de reputação ilibada, que representem os diversos níveis de ensino, o magistério público e o particular, a sociedade civil organizada” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Desses 8 são representantes da Secretaria de Educação e 9 da sociedade civil organizada, conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 11 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-DF	VAGAS
Secretaria de Estado de Educação	8
Instituição pública federal de ensino superior	1
Instituição pública federal de educação tecnológica	1
Entidade sindical representativa dos servidores da carreira Magistério Público	1
Entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública	1
Sindicato dos professores em estabelecimentos particulares	1
Sindicato das escolas particulares	1
Estudantes secundaristas	1
Sindicato das Instituições privadas de educação superior	1
Associação de pais e responsáveis de alunos das instituições de ensino públicas e privadas	1
TOTAL	17

Fonte: Regimento Interno aprovado pela Portaria nº 3/SEEDF, de 15 de janeiro de 2019

Nota: Dados organizados pela autora

O presidente do CEE-DF tem mandato de 2 anos e é escolhido por voto secreto entre seus pares. Os membros natos não são elegíveis. Na atual gestão do CEE-DF (2019-2021) o presidente eleito é um dos membros indicados pela Secretaria de Estado de Educação.

São membros natos do CEE-DF o “titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica”; o “titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema”; o “titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formação continuada dos profissionais de educação”; e o “titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional específica do Sistema de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A página eletrônica do CEE-DF está atualizada e sua interface é de fácil navegação, contando com várias informações sobre o Conselho. Os nomes dos conselheiros da atual gestão estão disponíveis no site e se apresentam vinculados às instituições por eles representadas. Uma situação chama a atenção em relação aos conselheiros atuais: há somente uma mulher na composição do colegiado, os outros 16 membros do CEE-DF são homens.

3.6 CONSELHOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORDESTE

Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Alagoas (AL), Sergipe (SE) e Bahia (BA) são os nove estados que compõem a região Nordeste do país. A região tem uma ocupação desproporcional, mais de 60% dos habitantes estão concentrados próximo ao litoral, enquanto que o interior é menos povoado. Na economia, os setores mais influentes são agricultura, pecuária, indústria e turismo. A região enfrenta graves problemas com a desigualdade social (UFRGS, PROESP..., 2020).

Em relação à educação a região Nordeste tem uma média de 7,9 anos de escolaridade por pessoa. A taxa de analfabetismo é de 13,87% entre a população com mais de 15 anos de idade e 38,9% das pessoas que vivem na região concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2018).

FIGURA 7: Mapa da região Nordeste do Brasil



Fonte: EMBRAPA, 2020. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>> Acesso em 27 abr 2020.

3.6.1 Conselho Estadual de Educação da Bahia — CEE-BA

Bahia é um dos estados da região nordeste. Tem 417 municípios e aproximadamente 14.016.906 habitantes, com densidade demográfica de 24,82 hab/km². Seu IDH ocupa a 22ª posição no ranking nacional, com 0,660. Seu PIB per capita é de R\$ 17.508,67. A nota atingida no IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4,7.

Seu Conselho Estadual de Educação foi criado pela Lei nº 172, de 25 de março de 1842, sendo o Conselho Estadual de Educação mais antigo do país. Reorganizado pela Lei nº 7.308, de 02 de fevereiro de 1998. O regimento interno do CEE/BA é dado pelo Decreto nº 7.532, de 19 de fevereiro de 1999.

De acordo com seu regimento, o CEE-BA é “órgão colegiado da estrutura da Secretaria da Educação do Estado e representativo da sociedade na gestão democrática do ensino”. Tem por objetivo “disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Ensino exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade” da educação (BAHIA, 1999).

O CEE-BA conta com 24 membros titulares, nomeados pelo governador “a serem escolhidos entre brasileiros de notório saber experiência em educação” (BAHIA, 1999). Das 24 vagas, 40% são indicadas por entidades da sociedade civil na área da educação, através de lista tríplice — em torno de 8 cadeiras no CEE. As entidades a serem representadas não são identificadas pela legislação.

O presidente e seu vice são escolhidos entre seus pares, pelo voto secreto, por maioria absoluta. A página eletrônica do CEE-BA apresenta várias informações sobre o Conselho de maneira bastante acessível. Os nomes dos conselheiros da gestão atual estão disponíveis no site, porém, não se apresentam vinculados a nenhuma entidade social.

3.6.2 Conselho Estadual de Educação do Sergipe — CEE-SE

Situado na região nordeste, o estado do Sergipe possui 75 municípios, reúne uma população de 2.298.696 pessoas, com densidade demográfica em torno de 94,3 hab/km². Tem o vigésimo IDH do país com índice de 0,665. O PIB per capita do estado é de R\$ 17.798,21. É o estado com menor IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atingindo a nota 4,3.

O Conselho Estadual de Educação do Sergipe foi criado pela Lei nº 1.190, de 05 de junho de 1963. Foi reorganizado pela Lei nº 2.656, de 08 de janeiro de 1988. Seu regimento interno é dado pelo Decreto nº 29.543, de 2013. O Conselho Estadual de Educação de Sergipe

é “órgão normativo, deliberativo e consultivo” do Sistema Estadual de Ensino e está vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SERGIPE, 1988).

O CEE-SE é composto por 16 membros nomeados pelo governador “dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação observada à devida representação dos diversos graus de ensino”, de instituições do magistério público e particular e de especialistas na área (SERGIPE, 1988). Dos 16 membros, 1 é representante da Secretaria de Estado da Educação, 1 do Ministério da Educação e 4 se relacionam com o magistério privado. Sobre as demais cadeiras a legislação não esclarece a necessidade de representatividade de instituições específicas, deixando a livre escolha do governador do estado. O presidente e seu vice são escolhidos entre seus pares, pelo voto secreto, por maioria absoluta.

O quadro a seguir expõe as entidades representadas no CEE-SE e as vagas a elas disponibilizadas.

QUADRO 12 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Sergipe de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-SE	VAGAS
Livre escolha do governador	10
Secretaria de Educação	1
Ministério da Educação	1
Sindicato de professores da rede particular	1
Associação Profissional do Magistério do Estado de Sergipe - APMESE e/ou Centro dos Profissionais de Ensino de Sergipe - CEPES	1
Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular	1
Escolas particulares de ensino de 3º grau ³⁵	1
TOTAL	16

Fonte: Lei nº 2.656, de 08 de janeiro de 1988

Nota: Dados organizados pela autora

A página eletrônica do CEE-SE apresenta uma interface bastante simples e funcional. As informações disponíveis na página são diversas e de fácil acesso. O nome dos conselheiros é apresentando, contudo, sem vinculação com as instituições representadas no CEE-SE. Diferente dos demais Conselhos, a página eletrônica do CEE-SE não é um dos cinco primeiros resultados da busca na plataforma de pesquisa Google pelo descritor “Conselho Estadual de Educação do Sergipe”. A página do CEE-SE também não está vinculada com os recursos do Google que direcionam com maior facilidade para o *web site* das instituições.

³⁵ Nomenclatura conforme se apresenta na legislação datada de 1988. Desde a LDB 9.394 de 1996 esse termo não é mais utilizado, fazendo-se uso, em substituição, pela expressão Ensino Superior.

3.6. 3 Conselho Estadual de Educação de Alagoas — CEE-AL

Alagoas é um estado do nordeste brasileiro que dispõe de 102 municípios, tem população aproximada de 3.337,357 habitantes, com densidade demográfica de 112,33 hab/km². No ranking de desenvolvimento humano, entre as unidades federativas, Alagoas ocupa a última posição, com IDH de 0,631. Seu PIB per capita é de R\$ 15.653,51. Em relação ao IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estado atingiu a nota de 4,9.

O Conselho Estadual de Educação de Alagoas foi criado pela Lei nº 2.511 de 1962. Reorganizado pela Lei n.º 6.202, de 21 de dezembro de 2000 que trata da estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Seu regimento interno é disposto pelo Decreto nº 1.820, de 07 de abril de 2004.

Em seu regimento o CEE-AL é apresentado como um órgão colegiado, “representativo da sociedade na gestão democrática do ensino” público e privado, “com atribuições normativas, deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e de assessoramento” à Secretaria Executiva de Educação e a Secretaria Coordenadora de Desenvolvimento Humano, “de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação estadual” (ALAGOAS, 2004).

O CEE-AL é composto por 26 membros titulares. Os titulares das Pastas da Secretaria Executiva de Educação e da Secretaria Coordenadora de Desenvolvimento Humano são membros natos. Os outros 24 membros são indicados por diferentes entidades sociais da área da educação. O presidente do Conselho é eleito entre seus pares, vedada a eleição dos membros natos. O quadro abaixo apresenta as entidades representadas no CEE-AL e a quantidade de vagas disponibilizadas para cada uma delas.

QUADRO 13 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Alagoas de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-AL	VAGAS
Secretaria de Educação	1
Secretaria Coordenadora de Desenvolvimento Humano	1
Instituições da rede pública de ensino	4
Instituições da rede particular de ensino	2
Órgão de representação dos professores da rede pública	4
Órgão de representação dos professores da rede privada	2
Pais de estudantes da rede pública	4
Pais de estudantes da rede privada	2
Estudantes da rede pública	4
Estudantes da rede privada	2
TOTAL	26

Fonte: Regimento Interno aprovado pelo Decreto Governamental nº 1.820 de 07 de abril de 2004

Nota: Dados organizados pela autora

A página eletrônica do CEE-AL é de fácil acesso e disponibiliza várias informações sobre o Conselho, contudo, tem um caráter mais saudosista, apresentando de A a Z os conselheiros que já fizeram parte do colegiado, hino da instituição, histórico de atuação do CEE, galeria de ex-presidentes e comendadores, carecendo de informações atuais sobre a composição do Conselho.

3.6.4 Conselho Estadual de Educação de Pernambuco — CEE-PE

Pernambuco é um dos nove estados que compõe a região nordeste. Conta com 185 municípios e população estimada em 9.557,071 pessoas, em torno de 89,62 hab/km². Seu IDH ocupa a 19ª posição no ranking dos estados brasileiros, com índice de 0,673. O PIB per capita do estado é de R\$ 19.164,52. A nota do IBED dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingida pelo estado é de 4,8.

O Conselho Estadual de Educação de Pernambuco foi criado pela Lei nº 4.591, de 1º de março de 1963. Reformulado pela Lei nº 11.913, de 27 de dezembro de 2000. Seu regimento interno foi aprovado pelo Decreto nº 26.294, de 08 de janeiro de 2004.

De acordo com a legislação em vigor, o CEE-PE “é órgão colegiado, normativo, deliberativo e consultivo do Sistema Estadual de Ensino, de caráter público, de constituição paritária e democrática, autônomo em relação ao Estado, às entidades mantenedoras de instituições privadas de Educação”. O Conselho visa “primar pelo estabelecimento, pelo acompanhamento e pela avaliação da política educacional, [...] pugnando pela realização dos princípios que informam o desenvolvimento da Educação, constitucionalmente estabelecidos” e em consonância com a LDB (PERNAMBUCO, 2000).

O CEE-PE é composto por 16 conselheiros titulares, destes, 8 são de livre e escolha do governador do estado e 8 são indicações da sociedade civil. De acordo com o regimento interno, “metade dos membros do Conselho Estadual de Educação, respeitada a composição paritária e democrática, será escolhida em lista constituída de indicações apresentadas por entidades da sociedade civil, de âmbito estadual, que representem os diversos setores” educacionais e as diversas modalidades de ensino (PERNAMBUCO, 2004).

Na busca pela legislação vigente não foram localizados documentos que apresentem quais instituições sociais devem compor o Conselho. Contudo, a página eletrônica do CEE-PE indica a composição atual do colegiado vinculando os conselheiros a determinadas entidades sociais da área da educação.

O quadro a seguir ilustra as entidades representadas no CEE-PE.

QUADRO 14 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-PE	VAGAS
Instituto Federal de Pernambuco - IFPE	1
Associação das Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco - ASSIESPE	1
Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco - SEE/PE	7
Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco - SINEPE/PE	1
Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – SINTEPE/PE	1
Comitê de Educação no Campo	1
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME	1
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME	1
Universidade de Pernambuco - UPE	1
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	1
TOTAL	16

Fonte: Site do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco

Nota: Dados organizados pela autora

Presidente e vice-presidente são eleitos entre seus pares por meio de votação secreta do colegiado. Têm mandato de 2 anos, permitida a reeleição subsequente uma vez.

A página eletrônica do CEE-PE é de fácil acesso e disponibiliza diversas informações pertinentes sobre o Conselho. O site está atualizado e contempla dados da atual gestão do CEE.

3.6.5 Conselho Estadual de Educação da Paraíba — CEE-PB

A Paraíba é um estado do nordeste brasileiro composto por 223 municípios. Tem população estimada de 4.018,127 pessoas, com média de 66,70 hab/km². Tem PIB per capita de R\$ 15.497,67. No ranking de desenvolvimento humano a Paraíba ocupa a 23ª posição, com IDH de 0,658. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4,7 (IBGE, 2019).

O primeiro Conselho Estadual de Estadual de Educação da Paraíba foi criado pela Lei nº 320, de 08 de janeiro de 1949, o qual esteve em funcionamento até 1955. O atual CEE-PB foi criado pela Lei nº 2.864, de 06 de junho de 1962, reformulado pela Lei nº 4.872, de 13 de outubro de 1986, e modificado pela Lei nº 7.653, de 06 de setembro de 2004. Seu regimento interno é dado pela Resolução nº 172, de 28 de julho de 2005.

O CEE-PB “é um órgão colegiado, integrante do Sistema Estadual de Ensino, com atribuição normativa, deliberativa, propositiva e consultiva, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação no Estado da Paraíba” (PARAÍBA, 2004).

O Conselho é composto por 16 membros nomeados pelo governador do estado da Paraíba “dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, representantes de entidades que desenvolvem atividades educacionais, incluindo profissionais do magistério

oficial e privado” (PARAÍBA, 2004). Destes, 8 membros são de livre escolha do governador do estado e 8 são representantes da sociedade civil organizada. O quadro a seguir demonstra a quantidade de vagas destinadas a cada instituição nas cadeiras do CEE-PB.

QUADRO 15 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação da Paraíba de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-PB	VAGAS
Livre escolha do governador	8
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNIDIME/PB	1
Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Privado - SINEPE/PB	1
Organização dos Professores Indígenas Potiguaras - OPIP	1
Sindicato dos Trabalhadores em Educação - SINTEP/PB	1
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	1
Associação dos Professores de Licenciatura Plena - APLP	1
Serviço Estadual de Apoio à Pequena e Micro-Empresa - SEBRAE	1
Entidades representativas dos estudantes	1
TOTAL	16

Fonte: Portaria nº 1.666 de 15 de outubro de 2004

Nota: Dados organizados pela autora).

As instituições supracitadas devem indicar, a título de consulta, os representantes que serão nomeados pelo governador para compor as câmaras do Conselho. As indicações se dão por meio de listas tríplices, acompanhadas do *Currículo Vitae* dos indicados, que devem ser protocoladas na Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

O presidente e o vice-presidente do CEE-PB são eleitos, em votação secreta, para mandato de dois anos. É permitida uma reeleição consecutiva.

As entidades representativas dos estudantes que podem assumir uma vaga no CEE-PB são: União Estadual dos estudantes da Paraíba – UEPP; Organização Sociativa dos Estudantes das Escolas Particulares – OSEEP; União Pessoaense dos Estudantes Secundaristas - UPES-JP; União Paraibana dos Estudantes Secundaristas - UPES-PB; União Municipal dos Estudantes Secundaristas – UEMS; Federação dos Estudantes Secundaristas da Paraíba – FESP; Associação Pessoaense dos Estudantes Secundaristas – APES; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES; Associação dos Estudantes Secundaristas da Paraíba. O representante dos estudantes deve ser maior de 18 anos.

A página eletrônica do Conselho Estadual de Educação da Paraíba tem uma interface de fácil acesso. Disponibiliza várias informações úteis para quem está navegando no site. A legislação básica que rege o CEE é encontrada com facilidade. Os nomes dos conselheiros da

atual gestão estão disponíveis na página, porém não vinculados às instituições às quais representam.

3.6.6 Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte — CEE-RN

Situado na região nordeste do país, Rio Grande do Norte reúne 167 municípios. Estima-se que a população do estado seja de aproximadamente 3.506,856 pessoas, com densidade demográfica de 59,99 hab/km². Com PIB per capita de R\$ 18.333,19, o estado ocupa a 16ª posição no ranking de desenvolvimento humano, com IDH de 0,684. A nota do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4,5 no estado (IBGE, 2019).

Não foi localizada a lei de criação do Conselho Estadual do Rio Grande do Norte. A Lei n.º 7.897, de 20 de dezembro de 2000, dispõe sobre o CEE-RN foi o documento oficial mais antigo localizado durante a pesquisa. Seu regimento interno é dado pelo Decreto nº 16.653, de 27 de dezembro de 2002.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte “é órgão de deliberação coletiva, integrante da Administração Direta, com funções normativa, consultiva e de assessoramento em matéria de educação”. O CEE-RN “integra a estrutura da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2002).

Tanto o regimento interno, quanto a Lei n.º 7.897, de 20 de dezembro de 2000, apontam a composição do CEE-RN com 12 conselheiros titulares e 6 suplentes. A legislação mencionada não indica quais entidades sociais devem compor o Conselho, nem um número mínimo de cadeiras destinadas à sociedade civil organizada.

Não foram localizados outros documentos que apontem a legitimidade de participação social no colegiado. O regimento menciona apenas que os conselheiros são “nomeados pelo Governador do Estado, escolhidos dentre pessoas de comprovado conhecimento e experiência em matéria de educação, incluindo representantes dos diferentes níveis de educação e do magistério oficial e particular” (RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Presidente e vice-presidente são eleitos pelos Conselheiros em votação secreta por maioria simples. Têm mandato de 2 anos, permitida uma recondução.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte não possui página eletrônica. No site da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer há uma seção sobre o CEE-RN cuja única informação disponível é um arquivo com o quadro de conselheiros da atual gestão. O referido quadro indica apenas os nomes dos conselheiros com

datas de início e término dos seus mandatos sem associá-los às instituições sociais às quais representam.

3.6.7 Conselho Estadual de Educação do Ceará — CEE-CE

O Ceará é um dos estados que compõe a região nordeste do país. Conta com 184 municípios e uma população estimada de 9.132,078 pessoas, com média de 56,76 hab/km². O PIB per capita do estado é de R\$ 16.394,99. Seu índice de desenvolvimento humano é de 0,682, ocupando a 17ª posição no ranking nacional. 6,1 é a nota que o estado atingiu no IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 5ª maior nota do país (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Ceará foi criado pela Lei nº 463, de 31 de dezembro de 1948. Foi reestruturado pelo Decreto nº 28.641, de 08 de fevereiro de 2007. Seu regimento interno é dado pelo Decreto nº 29.159, de 16 de janeiro de 2008.

O CEE-CE “é entidade com autonomia administrativa, constituindo-se em unidade orçamentária e de despesa, e tem como finalidade normatizar a área educacional do Estado, interpretar a legislação do ensino, aplicar sanções, aprovar o Plano Estadual da Educação e Planos de Aplicação de Recursos destinados à educação” bem como exercer demais atribuições previstas pela legislação (CEARÁ, 2008).

De acordo com o a Lei 15.118, de 27 de fevereiro de 2012, o Conselho é composto por 21 membros “nomeados pelo Governador do Estado, dentre educadores de notório saber e experiência em matéria de educação, oriundos dos diversos níveis de ensino e do magistério oficial e particular” (CEARÁ, 2012).

A Lei de reestruturação do CEE-CE, Decreto nº 28.641, de 08 de fevereiro de 2007, não foi localizada para acesso e download. Já a lei de criação do Conselho bem como seu regimento interno, não mencionam as entidades sociais que devem compor o colegiado nem a quantidade de vagas a elas reservadas. Não foram localizados outros documentos que apresentem a participação social no CEE-CE.

Não foi localizada também a forma como a presidência do CEE-CE é definida. O regimento interno apenas menciona que o vice-presidente é escolhido pelo presidente, dentre os membros do Conselho.

A página do CEE-CE tem uma interface bem intuitiva. Apresenta várias informações sobre o Conselho. As informações estão atualizadas e são de fácil acesso. Apesar de a página indicar os nomes dos conselheiros da atual gestão, não os vincula a nenhuma instituição social.

3.6.8 Conselho Estadual de Educação do Piauí — CEE-PI

Localizado na região nordeste, o Piauí é um estado composto por 224 municípios. Sua população é de aproximadamente 3.272,227 pessoas, em torno de 12,40 hab/km². Tem PIB per capita de R\$ 14.089,78 e seu índice de desenvolvimento humano é de 0,646, ocupando a 24ª posição nacional. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,0 no estado.

Conselho Estadual de Educação do Piauí foi criado pela Lei nº 2.489, de 20 de novembro de 1963, e modificado pela Lei 4.600, de 30 de junho de 1993. Seu Regimento Interno foi aprovado pelo Decreto nº 10.661, de 22 de outubro de 2001.

O CEE-PI “é o órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino, com funções deliberativas e consultivas, tendo a finalidade de promover, orientar e disciplinar o ensino público e privado em todo o Estado” (PIAUÍ, 2001).

O Conselho é composto por 13 membros titulares “indicados pelo Chefe do Poder Executivo, dentre pessoas de comprovada experiência na área de educação, cujos nomes deverão ser aprovados pela Assembleia Legislativa” (PIAUÍ, 2001). A Constituição Estadual dispõe que os membros devem ser “indicados pelo Governador do Estado, que os recrutará nas entidades representativas do magistério, dos pais e dos estudantes, submetendo-os à aprovação da Assembleia Legislativa” (PIAUÍ, 2013). Não foram localizados outros documentos que apontem para a participação de distintas entidades sociais no CEE-PI.

O presidente e vice-presidente são eleitos em votação secreta, por maioria absoluta dos membros do colegiado. Têm mandato de 02 anos, permitida uma reeleição imediata.

A página eletrônica do CEE-PI tem uma interface bastante simplificada. Conta com informações pertinentes e atualizadas sobre o Conselho. O nome dos conselheiros é apresentado pelo site com um breve currículo dos mesmos sem, contudo, apontar quais instituições os conselheiros representam, já que muitos integram duas ou mais instituições relacionadas com a educação. Mesmo a legislação apresentando o número de 13 conselheiros, o site menciona 12 membros.

3.6.9 Conselho Estadual de Educação de Maranhão — CEE-MA

O Maranhão está localizado na região nordeste do país. Possui 217 municípios e reúne uma população estimada de 7.075,181 pessoas, com densidade demográfica de 19,81 hab/km². Seu PIB per capita é de R\$ 12.788,75, o PIB mais baixo dentre os estados brasileiros. O IDH

do estado ocupa a penúltima posição no ranking de desenvolvimento humano com índice de 0,639. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4,5.

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão foi criado pela Lei nº 2.235, de 28 de dezembro de 1962. Foi alterado pela Lei nº 8.720, de 29 de novembro de 2007. Seu regimento interno data 2008.

O CEE-MA “é órgão colegiado de caráter normativo, consultivo, deliberativo e propositivo” que visa “participar da definição das diretrizes da política educacional do Estado, realizar a mediação entre o governo e a sociedade e disciplinar a educação escolar no âmbito do Sistema Estadual de Ensino” (MARANHÃO, 2008).

É composto por 15 membros titulares “nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação”. Não foram localizados documentos que indiquem quais entidades sociais devem ser representadas no Conselho. Apenas o regimento interno dispõe que é assegurada “a participação do Poder Público, das entidades mantenedoras dos estabelecimentos escolares, dos professores, dos pais de alunos e de representante de instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais” (MARANHÃO, 2008).

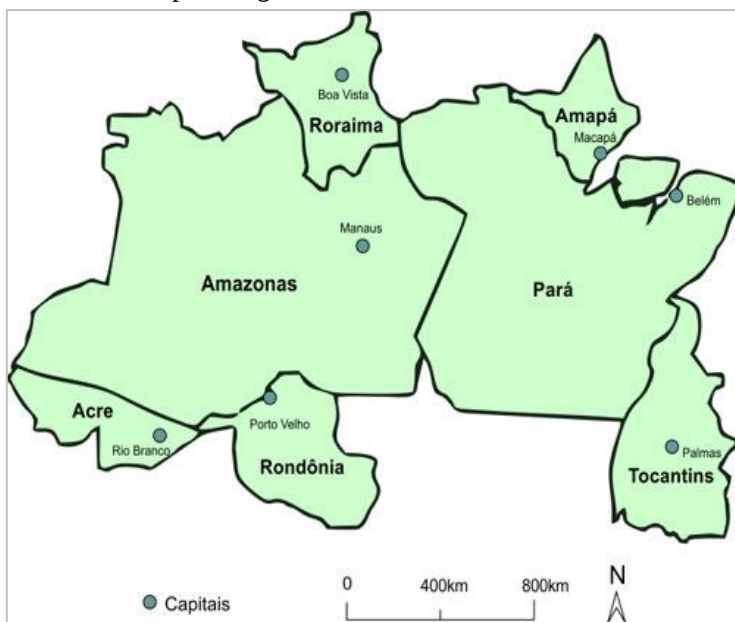
Presidente e vice-presidente do Conselho são eleitos pelos seus pares, por meio de voto secreto, por maioria absoluta. Têm mandato de dois anos, permitida a recondução. A página eletrônica do CEE-MA tem uma interface de fácil acesso. Há várias informações disponíveis sobre o Conselho. O nome dos conselheiros é indicado pelo site sem, contudo, apresentar vinculação com alguma entidade social.

3.7 CONSELHOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORTE

A região Norte abriga os estados de Tocantins, Pará, Amapá, Roraima, Amazonas, Rondônia e Acre. Tem baixa densidade demográfica devida, também, à densa área florestal. Na economia destacam-se a indústria, a agricultura, o extrativismo mineral e vegetal e o turismo (UFRGS, PROESP, 2020).

A respeito da educação a região Norte tem uma média de 8,7 anos de escolaridade por pessoa. A taxa de analfabetismo é de 7,98% entre a população com mais de 15 anos de idade e 43,6% das pessoas que vivem na região concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2018).

FIGURA 8: Mapa da região Norte do Brasil



Fonte: EMBRAPA, 2020. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>> Acesso em 27 abr 2020.

3.7.1 Conselho Estadual de Educação do Tocantins — CEE-TO

Tocantins é um estado da região norte do país. Tem 139 municípios e reúne uma população aproximada de 1.572,866 pessoas, em média 4,98 hab/km². O PIB per capita do estado é de 21.998,34. Seu IDH é de 0,699 e o IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,4, nessas duas categorias o estado ocupa a 14^a posição no ranking nacional (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação de Tocantins foi instituído pela Medida Provisória nº 5, de 23 de janeiro de 1989. É regulamentado pela Lei Complementar nº 008, de 11 de dezembro de 1995. Seu regimento interno do CEE-TO data de 2002.

O CEE-TO é “um órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Ensino e assessor do Secretário de Estado da Educação e Cultura” é, também, uma unidade orçamentária de despesa (TOCANTINS, 1995).

O Conselho é composto por 11 membros titulares, nomeados pelo governador do estado, garantindo a representação dos diversos graus do ensino particular; de pais de alunos; da Secretaria da Educação e Cultura; do corpo discente do nível superior; de Sindicato dos Professores; da Ordem dos Advogados do Brasil; e do Poder Legislativo, conforme demonstra quadro a seguir.

QUADRO 16 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação da Tocantins de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-TO	VAGAS
Ensino particular	2
Pais de alunos	2
Secretaria da Educação e Cultura	2
Corpo discente, do nível superior	1
Sindicado dos Professores	1
Ordem dos Advogados do Brasil	1
Poder Legislativo	2
TOTAL	11

Fonte: Lei Complementar nº 008, de 11 de dezembro de 1995 e Regimento interno de 2002

Nota: Dados organizados pela autora

O presidente do Conselho é instituído pela livre escolha e designação do governador do estado e não tem mandato fixo. Já o vice-presidente é eleito pelo colegiado e tem por função substituir o presidente em casos de necessidade.

O CEE-TO tem uma página eletrônica bastante funcional. As informações estão atualizadas e apresentam os nomes dos conselheiros bem como suas respectivas entidades as quais representam.

3.7.2 Conselho Estadual de Educação do Pará — CEE-PA

O estado do Pará está localizado na região norte do Brasil. Reúne 144 municípios e tem uma população estimada de 8.602,865, com média de 6,07 hab/km². O PIB per capita é de R\$ 18.549,33. Atingiu a 24ª posição no ranking de desenvolvimento humano, com IDH de 0,646. A nota do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4,5 (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Pará foi criado pela Lei nº 2.840, de 18 de julho de 1963. Reorganizado pela Lei Estadual nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998. Seu regimento interno é dado pelo Decreto nº 05 de fevereiro de 2010.

O CEE-PA “é órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador do Sistema Estadual de Educação do Pará” (PARÁ, 2010). Os princípios do Conselho Estadual de Educação do Pará “se inspiram nos ideais da igualdade, liberdade, solidariedade humana, bem-estar social e da democracia, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho” atendendo uma formação humanística cultural, técnica e científica da população paraense (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2020).

O Conselho é composto por 17 membros titulares “escolhidos dentre educadores de notório saber e experiência comprovada na área de educação” (PARÁ, 2010), dentre os quais o Secretário de Estado de Educação é membro nato, 4 membros são de indicação livre por parte do governador do estado e 12 membros são indicados em lista tríplice por diferentes entidades sociais.

O quadro abaixo ilustra a composição do CEE-PA.

QUADRO 17 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Pará de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-PA	VAGAS
Secretário de Estado de Educação	1
Livre indicação do governador	4
Diretores do Ensino Fundamental público	1
Diretores do Ensino Fundamental particular	1
Diretores do Ensino Médio público	1
Diretores do Ensino Médio particular	1
Professores do Ensino Básico público	1
Professores do Ensino Básico particular	1
Professores do Ensino Superior do Pará	1
Professores da Educação Profissional (SENAC E SENAI)	1
União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES	1
União Nacional dos Estudantes – UNE	1
Deputados Estaduais do Estado do Pará	1
Associação de Pais e Alunos do Estado do Pará – APAIEPA	1
TOTAL	17

Fonte: Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Pará

Nota: Dados organizados pela autora

O presidente e o vice-presidente do Conselho são escolhidos por eleição no plenário do colegiado, pelo voto secreto da maioria simples dos presentes. Têm mandato de 2 anos, permitida a recondução. Na atual gestão, a presidência do CEE-PA é exercida por representante dos Diretores do Ensino Médio Particular. Já a vice-presidência é desempenhada por representante do governo do estado.

A página eletrônica do CEE-PA é de fácil acesso e tem uma interface descomplicada. Há várias informações sobre o Conselho, contudo, não foram localizados na página os documentos estaduais que regem o Conselho. Os nomes dos conselheiros da atual gestão estão presentes no site e são vinculados às instituições por eles representadas.

3.7.3 Conselho Estadual de Educação do Amapá — CEE-AP

Situado no norte brasileiro o Amapá congrega apenas 16 municípios. Tem uma população aproximada de 845.731 pessoas, em torno de 4,69 hab/km². Seu PIB per capita é de R\$ 19.405,11. Ocupa a 12ª posição no ranking de desenvolvimento humano com IDH de 0,708. É o penúltimo estado na classificação do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atingindo a nota de 4,4 (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Amapá foi criado pelo Decreto nº 001, de 02 de janeiro de 1985, inicialmente denominado de Conselho Territorial de Educação. O Decreto nº 007, de 23 de fevereiro de 1990 reestruturou e deu a denominação atual ao CEE-AP. A Lei nº 1.282, de 22 de dezembro de 2008 reorganizou o Conselho. Seu regimento interno data de 2010.

O CEE-AP é “órgão normativo, deliberativo, consultivo, fiscalizador e de assessoramento superior do sistema de ensino do Amapá”. Atua e decide, com autonomia, no que se refere às etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino Superior (AMAPÁ, 2010).

O Conselho é composto por 22 membros titulares “escolhidos dentre as pessoas de reconhecida conduta ética, conhecimento e experiência na área da educação” (AMAPÁ, 2010). Destes, 2 são membros natos, o secretário de estado da educação e o reitor da Universidade do Estado do Amapá; 9 são de livre escolha do governador do estado; 11 são indicados por instituições da sociedade civil organizada. O quadro a seguir ilustra a composição do CEE-AP conforme a legislação estadual.

QUADRO 18 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Amapá de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

(continua)	
ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-AP	VAGAS
Secretário de Estado de Educação	1
Reitor da Universidade do Estado do Amapá	1
Livre indicação do governador	9
Sindicato dos Servidores Públicos do Amapá – SINSEPEAP	1
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE	1
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME	1
Escolas Famílias Agrícolas do Amapá	1
Alunos do Ensino Básico	1
Alunos do Ensino Superior	1
Pais de Alunos	1
Educação Especial	1
Escolas Particulares	1

QUADRO 18 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Amapá de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

(conclusão)	
ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-AP	VAGAS
Comunidades Indígenas	1
Comunidades Quilombolas	1
TOTAL	22

Fonte: Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Amapá

Nota: Dados organizados pela autora

Os membros natos não podem presidir o Conselho. Presidente e vice-presidente do CEE-AP são eleitos, por voto secreto, entre seus pares. Têm mandato de 2 anos, permitida uma reeleição subsequente.

O portal eletrônico do CEE-AP tem uma interface bastante acessível e intuitiva. É possível encontrar com facilidade várias informações pertinentes à pesquisa. O site indica os nomes dos conselheiros da atual gestão e os vincula às instituições por eles representadas.

3.7.4 Conselho Estadual de Educação de Roraima — CEE-RR

O estado de Roraima possui 15 municípios, está localizado na região norte do país e conta com uma população de aproximadamente 605.761 pessoas, em torno de 2,01 hab/km². É o 13º estado tanto no ranking de PIB per capita, R\$ 23.158,06, quanto de índice de desenvolvimento humano, com IDH de 0,707. O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,4 (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação de Roraima foi criado pela Lei Estadual nº 15, de 25 de junho de 1992. Foi alterado pela Lei Estadual nº 081, de 4 de novembro de 1994. Seu regimento interno atual foi aprovado pelo Parecer nº 18, de 13 de junho de 2002.

O CEE-RR “constitui o órgão normativo, consultivo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Estadual de Educação de Roraima”. Tem por função “disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Educação” (RORAIMA, 2001).

O CEE-RR é composto por 11 membros “nomeados pelo Governador do Estado, a serem indicados pelo Secretário da Educação, entre brasileiros, residentes no Estado, de notório saber e experiência comprovada na área educacional” (RORAIMA, 2001). Não foram localizados durante a pesquisa documentos que apresentem a participação de distintas entidades sociais no colegiado. Presidente e vice-presidente são eleitos entre seus pares, com mandato de 2 anos.

A página eletrônica do CEE-RR é de fácil de ser localizada. A interface da página requer uma navegação um pouco mais atenta para encontrar as informações sobre o CEE. Não foram localizadas informações sobre o histórico do Conselho, nem outras legislações pertinentes em relação aos documentos que orientam o CEE além do regimento interno. Os nomes dos conselheiros são apresentados pelo site, mas sem vínculo com quaisquer instituições sociais.

3.7.5 Conselho Estadual de Educação do Amazonas — CEE-AM

Amazonas está localizado na região norte do país, é composto por 62 municípios e tem população estimada de 4.144,597 pessoas, com 2,23 hab/km². O PIB per capita do estado é de R\$ 22.936,28. O Amazonas tem IDH de 0,674, ocupando a 18ª colocação nacional no índice de desenvolvimento humano. Já o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,3 (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Amazonas foi criado em 1946 pela lei que promulgou a Constituição Estadual. Foi reorganizado pelo Decreto nº 17, de 03 de março de 1962. Seu regimento interno está disponível no site, mas não apresenta data de aprovação.

O CEE-AM “é órgão superior de deliberação coletiva do Sistema Estadual de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, com vistas a assegurar a ação educativa no âmbito do Estado”, atua “de forma integrada com os programas de desenvolvimento e em função dos objetivos da política educacional do País” (AMAZONAS, 19--).

O Conselho é composto por 15 membros, sendo: a) 1 vaga do Secretário de Educação; b) 7 vagas destinadas à representantes dos magistério público, dentre as quais, 4 são indicadas pelo secretário de educação, 1 pela Fundação Universidade do Amazonas a partir de lista tríplice, 1 pelo Instituto de Tecnologia do Amazonas – UTAM também em lista tríplice e 1 vaga do presidente do Instituto de Educação Rural do Amazonas – IERAM; c) 5 vagas indicadas pelo Sindicato das Escolas Particulares do Amazonas; d) 2 vagas representando os “profissionais em Educação, indicados, em lista sêxtupla, pelo Sindicato da categoria, sendo 03(três) do Magistério Público e 03 (três) do Magistério Privado” (AMAZONAS, 19--). O quadro a seguir ilustra a composição do CEE-AM.

QUADRO 19 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Amazonas de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-AM	VAGAS
Secretário de Estado de Educação	1
Magistério Público – Indicado pelo Secretário de Educação	4
Fundação Universidade do Amazonas	1
Instituto de Tecnologia do Amazonas – UTAM	1
Presidente do Instituto de Educação Rural do Amazonas – IERAM	1
Magistério Privado – indicação do Sindicato das Escolas Particulares do Amazonas	5
Profissionais em Educação indicação dos Sindicatos da categoria – público e/ou privado	2
TOTAL	15

Fonte: Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Amazonas

Nota: Dados organizados pela autora

A presidência do CEE-AM é nata, sendo exercida pelo secretário de educação do estado. É ele também quem indica um dos membros do colegiado para substituí-lo em caso de ausência ou impedimento.

O portal eletrônico do CEE-AM tem uma interface descomplicada. É possível encontrar informações como histórico, regimento interno, notícias etc. Para além do regimento interno, a página não disponibiliza demais leis que regem o CEE. O site apresenta os nomes dos conselheiros da atual gestão, contudo não os vincula às entidades sociais citadas em lei, apenas indica que estão representadas a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Universidade Federal do Amazonas UFAM, Sindicato de Escolas Particulares do Estado – SINPRO-AM, SINEPE, Universidade do Estado do Amazonas – UEA e Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado – SINTEAM.

3.7.6 Conselho Estadual de Educação de Rondônia — CEE-RO

Rondônia é um estado da região norte do país com 52 municípios. A população estimada do estado é de 1.777,225 pessoas, com densidade demográfica de 6,58 hab/km². Seu PIB per capita é de R\$ 24.092,81. É o 15º na classificação de IDH, com índice de 0,690. É a oitava maior nota dentre os estados brasileiros no IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 5,7 (IBGE, 2019).

Pelo Decreto Nº 490, de 1º de dezembro de 1966, foi criado, em caráter provisório, o Conselho de Educação do Território Federal de Rondônia (CER) [...], porém este Órgão foi extinto pelo Decreto Nº 533, de 10 de outubro de 1967. Por meio do Decreto Nº 774, de 21 de janeiro de 1976, o Conselho Territorial de Educação de Rondônia, foi reinstituído [...]. Funcionou, por cinco anos, como órgão territorial. Considerando a Criação do Estado de Rondônia, pela Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro

de 1981, o Conselho foi elevado à categoria de Órgão Estadual, passando a denominar-se Conselho Estadual de Educação de Rondônia (SILVA, 2015, p. 07)³⁶.

O Conselho Estadual de Rondônia, de acordo com seu regimento interno aprovado pelo Decreto nº 17.910, de 11 de junho de 2013, “tem por finalidade funcionar como órgão normativo, consultivo, deliberativo e mobilizador do Sistema Estadual de Ensino de Rondônia”.

O CEE-RO é composto por 18 membros titulares “escolhidos dentre os cidadãos de reputação ilibada, notório saber, formação superior e comprovada a experiência de, no mínimo, 05 (cinco) anos em atividades educacionais” no estado (RONDÔNIA, 2013), conforme ilustra quadro a seguir.

QUADRO 20 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação de Rondônia de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-RO	VAGAS
Dirigentes Municipais de Educação	1
Secretaria de Educação	2
Entidade que congrega Pais e Professores	1
Universidade Federal de Rondônia	1
Instituições de Ensino Profissionalizantes e Assistência Social Sistema Confederativo Patronal	1
Mantenedores de escolas da rede privada educação básica	1
Representante dos Trabalhadores em educação da rede pública	1
Representante dos Trabalhadores em educação da rede privada	1
Instituições de Ensino Superior da rede privada - licenciaturas	1
Educação indígena	1
Sindicato dos Servidores Públicos Federais	1
Livre indicação do governador	6
TOTAL	18

Fonte: Decreto nº 17.910, de 11 de junho de 2013 e Regimento Interno aprovado pela Resolução nº 1.218, de 31 de julho de 2017

Nota: Dados organizados pela autora

Presidente e vice-presidente do CEE-RO são eleitos entre seus pares, em chapa unificada, por maioria simples. Têm mandato de 3 anos, permitida uma reeleição consecutiva. O secretário de educação e o secretário de educação adjunto não podem concorrer à presidência do Conselho.

A página eletrônica do CEE-RO tem uma interface bastante intuitiva. Há várias informações pertinentes à pesquisa disponíveis. Os nomes dos conselheiros estão disponíveis no site, mas sem vinculação com nenhuma entidade social.

³⁶ Texto escrito pela então presidente do Conselho Estadual de Rondônia, apresentado no Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, em 2015.

3.7. 7 Conselho Estadual de Educação do Acre — CEE-AC

Situado na região norte, o Acre reúne 22 municípios com população estimada em 881.935 pessoas, 4,47 hab/km². O PIB per capita do estado é de R\$ 17.201,95. O índice de desenvolvimento humano ocupa a 21ª posição no ranking nacional, com índice de 0,663. O IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 5,7 (IBGE, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Acre foi criado pela Lei Estadual nº 04, de 26 de junho de 1963 e reorganizado pela Lei nº 162, de 20 de junho de 2006. Seu atual regimento interno é dado pelo Decreto nº 1.230 de 14 de março de 2011.

O CEE-AC “é o órgão normativo, consultivo e de deliberação coletiva do Sistema Estadual de Educação” (ACRE, 2011). De acordo com seu regimento interno, o colegiado é composto por 15 membros “cuja relação será encaminhada pela presidência do CEE ao Governador do Estado para nomeação” e a escolha dos conselheiros “deve levar em consideração o notório saber em matéria de educação, e comprovada experiência educacional” (ACRE, 2011).

QUADRO 21 – Quantidade de vagas e respectivas entidades representadas no Conselho Estadual de Educação do Acre de acordo com legislação estadual até o ano de 2019

ENTIDADES REPRESENTADAS PELO CEE-AC	VAGAS
Magistério público, indicados pela assembleia do CEE/AC	5
Representantes das escolas particulares, indicados por seu sindicato	1
Secretário de Educação ou técnico por ele indicado	1
Coordenação Estadual da União dos Conselhos Municipais de Educação – UCME	1
Entidades não-governamentais que atuem na educação profissional e na educação de jovens e adultos	1
Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado do Acre - OCB/AC	1
Sindicato de Professores Licenciados – SINPLAC	1
Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre – SINTEAC,	1
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME	1
Indicados pelo colegiado do CEE, cuja escolha deve recair em profissionais do magistério público com pós-graduação stricto sensu em área da formação de professores	1
Representantes da educação superior, indicados pelas Instituições de Ensino Superior	1
TOTAL	15

Fonte: Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Acre

Nota: Dados organizados pela autora

O presidente e o vice-presidente do CEE-AC são eleitos entre seus pares. Têm mandato de 2 anos, permitida a reeleição.

O CEE-AC não possui página eletrônica, assim não foi possível localizar informações como histórico, nomes dos conselheiros e outras informações pertinentes à pesquisa.

3.8 ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A qualidade do acesso à informação é um aspecto que se relaciona com a democracia. Na atualidade um dos principais meios de acessibilidade a conteúdos é a internet. É rotineiro buscar páginas eletrônicas e redes sociais vinculadas às instituições das quais queremos algum tipo de informação. Mesmo assim, ainda existem instituições que ignoram esse recurso. Os Conselhos Estaduais de Educação do Rio Grande do Norte e Acre não possuem páginas eletrônicas. Breves informações sobre esses Conselhos são localizadas nos sites das secretarias estaduais de educação desses estados. Os Conselhos das demais unidades federativas possuem portais eletrônicos.

Consideramos que os CEEs do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal, Pernambuco, Tocantins e Amapá têm as páginas eletrônicas mais atualizadas e com maior acesso as informações pertinentes a essa pesquisa, pois disponibilizam de forma descomplicada e transparente a legislação e outros documentos sobre o CEE, bem como os nomes dos conselheiros da gestão atual e a vinculação desses com as entidades sociais as quais representam. O CEE do Pará também vincula os conselheiros às suas entidades sociais representativas, contudo, não disponibiliza a legislação sobre a composição do CEE.

Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Bahia, Sergipe, Paraíba, Rondônia e Amapá possuem sites de fácil acesso e com várias informações a respeito da composição do CEE, contudo, não vinculam explicitamente os membros do colegiado com nenhuma entidade social. Santa Catarina, Paraná, Alagoas, Ceará, Piauí, Maranhão e Amazonas têm portais eletrônicos de fácil acesso, mas não disponibilizam toda a legislação sobre o Conselho e também não apresentam as entidades sociais representadas no colegiado de forma clara.

Os CEEs de São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima têm sites pouco funcionais em relação às informações pertinentes à essa pesquisa. Também disponibilizam pouco conteúdo sobre o Conselho.

Sobre a criação dos Conselhos, verificamos que a maioria foi criada na década de 1960 em resposta a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, sendo 15 o número de CEEs criados nesse período. O Conselho Estadual de Educação mais antigo do país é o da Bahia, criado em 1842, ainda enquanto conselho provinciano do Brasil imperial. O Conselho mais recente é do Roraima, criado em 1992. Os CEEs do Rio Grande do Sul, Paraíba, Ceará e Amazonas foram criados no final da década de 1940, levantamos como hipótese a possível influência do processo

de redemocratização do país e de outorga da Constituição Federal de 1946 na criação desses colegiados.

O regimento interno dos CEEs é um documento fundamental para compreensão da natureza, função, organização e composição dessa instância colegiada. Nesse tipo de documento são expressas concepções de mundo, de educação, de gestão, assim como relações de poder e diversos outros aspectos sobre os Conselhos.

Tendo em vista que o cenário social, político, econômico do país e de suas unidades federativas não é inerte, mas se modifica constantemente e influencia diretamente nas questões educacionais, consideramos apropriado averiguar a atualidade dos regimentos internos dos CEEs. Assim, identificamos que os regimentos mais atualizados — com menos de 5 anos de aprovação — são dos Conselhos do Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal. Já os CEEs do Paraná, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Pará, Amapá e Acre têm seus regimentos vigentes com 10 anos ou menos de aprovação. A maioria dos CEEs — Santa Catarina, Espírito Santo, Mato Grosso, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Tocantins e Roraima — teve seu regimento interno em vigência aprovado em meados dos anos 2000. Datam dos anos de 1990 os regimentos do CEE da Bahia e de Minas Gerais. De 1986 é a aprovação do regimento interno do Rio de Janeiro. O regimento em vigência mais desatualizado é o do CEE de São Paulo, que data de 1971. Não foi possível localizar a data de aprovação do CEE do Amazonas, uma vez que o documento não apresenta essa informação.

Desta feita, avaliamos que a maioria dos regimentos internos se encontra defasada, carecendo abranger as transformações sociais que influenciam o contexto educacional direta e indiretamente. O regimento do CEE-SP, por exemplo, tem quase 50 anos desde a data de sua aprovação e certamente demanda atualizações.

Os regimentos internos do Rio Grande do Sul e do Paraná apresentam uma introdução à legislação propriamente dita. Enquanto que a introdução do regimento do CEE-RS apresenta uma perspectiva de educação bastante voltada para a democracia e para uma formação mais ampla dos sujeitos, a introdução do CEE-PR apresenta a função da educação de forma mais funcionalista, com princípios atrelados ao mercado de trabalho.

O CEE com mais membros é o de Goiás, que conta com 27 de conselheiros. Roraima e Tocantins têm o menor número de conselheiros, com colegiado composto por 11 membros cada. A densidade demográfica, apesar de ser um aspecto relevante, não é critério determinante para o número de conselheiros. A título de exemplo, o Distrito Federal tem a maior densidade demográfica entre todas as unidades federativas e seu CEE conta com 17 membros, enquanto que Goiás é o 17º estado no ranking de densidade demográfica e seu CEE possui 27

conselheiros, 10 membros a mais que o CEE-DF. É possível que elementos como quantidade de instituições de ensino, número de alunos matriculados e outras demandas de atendimento educacional sejam consideradas para definição do número de conselheiros, contudo, esses critérios não estão expressos de forma clara na legislação.

Dos 500³⁷ conselheiros, pelo menos 200 são indicados livremente por governadores e 47 por secretários estaduais de educação ou pessoal por ele designado, responsável por alguma pasta dentro da SEED. Os CEEs de Santa Catarina, Paraná e Bahia são os que primeiros no ranking de livre escolha dos conselheiros por parte do governador do estado. São 18, 17 e 16, respectivamente, o número de conselheiros indicados pelos governadores nos CEEs supracitados. Para além da livre indicação do governador, os CEEs com maior intervenção do Poder Executivo — expresso em indicações das secretarias estaduais de educação e secretarias estaduais de ciência e tecnologia ou similares — são os de Goiás, com 13 conselheiros; Distrito Federal e Mato Grosso, com 8 conselheiros indicados por secretarias cada. Já o CEE-RJ, dos seus 21 membros, 16 são indicações da sociedade política, sendo 8 de livre escolha do governador e 8 da assembleia legislativa do estado.

Ao evidenciar o elevado número de assentos nos CEEs por indicação do Poder Executivo e Legislativo, questionamos aqui a autonomia dos Conselhos Estaduais de Educação enquanto instâncias de tomada de decisões. Essa forte influência da sociedade política pode levar os Conselhos Estaduais de Educação a atuar como braços de políticas de governos, subservientes aos ideários de quem estiver na gestão naquele momento.

Não foram localizados durante a pesquisa documentos que apontam para as entidades sociais representadas nos CEEs de São Paulo, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão e Roraima.

O Conselho Estadual de Educação com maior participação de entidades sociais é o CEE do Mato Grosso, com representação de 21 segmentos distintos. Já o CEE com menor participação de segmentos da sociedade é o Conselho Estadual de Educação do Paraná, que legalmente precisa apenas representar a Assembleia Legislativa do Estado - ALEP, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME e a Associação dos Municípios do Paraná – AMP, ou seja, entidades ligadas direta ou indiretamente ao Poder Executivo e Legislativo.

A pesquisa indicou que os sindicatos e/ou outras formas de organizações de professores e trabalhadores da educação são presentes nos CEEs. Contudo, nem todos os

³⁷ Chegamos a esse número somando a quantidade de conselheiros prevista na legislação encontrada nos CEEs do Brasil.

Conselhos garantem de forma clara e direta em sua legislação a participação dessas instituições. Os CEEs do Paraná, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Roraima e Pará não fazem menção específica a garantia de participação de instituições de trabalhadores. O CEE-MG determina que 10 cadeiras do colegiado sejam destinadas a representação de instituições da sociedade civil que se relacionem com a área de atuação do CEE, dentre essas, cita alguns sindicatos, contudo, a legislação não garante a obrigatoriedade dessa representação. Os CEEs de Amazonas, Alagoas, Rio Grande do Sul e Distrito Federal têm as maiores participações de entidades representativas do magistério com, respectivamente, 7, 6, 6 e 5 cadeiras em cada Conselho destinadas a essas entidades. Se olharmos com maior atenção veremos que parte dessas indicações são feitas por sindicatos patronais ou outras instituições que representam a iniciativa privada. Destacamos nos quadros a seguir as vagas destinadas as instituições representantes do magistério público como também os sindicatos patronais e afins.

QUADRO 22 – Quantidade de vagas destinadas a instituições representativas do magistério público nos Conselhos Estaduais de Educação de acordo com legislação estadual ou Regimento Interno até o ano de 2019

Sindicatos, associações e outras organizações de trabalhadores do magistério público		
CEE	Vagas	Como se apresenta na legislação ou documento normativo
RS	4	Entidades representativas do magistério público
SC	1	Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE
RJ	1	Associação ou Sindicato dos Professores Públicos
ES	1	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo – SINDIUPES
MS	1	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS
GO	1	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
MT	3	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Pública + Centrais Sindicais dos Trabalhadores + Sindicato dos Trabalhadores da Educação Superior
DF	2	Entidade sindical representativa dos servidores da carreira Magistério Público + Entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública
SE	1	Associação Profissional do Magistério do Estado de Sergipe - APMESE ou Centro dos Profissionais de Ensino de Sergipe – CEPES
AL	4	Órgão de representação dos professores da rede pública
PE	1	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – SINTEPE/PE
PB	2	Sindicato dos Trabalhadores em Educação - SINTEP/PB + Associação dos Professores de Licenciatura Plena – APLP
AP	2	Sindicato dos Servidores Públicos do Amapá – SINSEPEAP + Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE
RO	1	Sindicato dos Servidores Públicos Federais
TOTAL	25 instituições representativas de trabalhadores em educação pública	

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora, a partir dos documentos analisados (2021).

QUADRO 23 – Quantidade de vagas destinadas a sindicatos patronais e outras instituições representativas do empresariado nos Conselhos Estaduais de Educação de acordo com legislação estadual ou Regimento Interno até o ano de 2019

Sindicatos Patronais e outras instituições privadas		
CEE	Vagas	Como se apresenta na legislação ou documento normativo
RS	2	Estabelecimentos da rede privada de ensino + Estabelecimentos de Ensino Superior de Formação de Professores
RJ	1	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino
ES	1	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Espírito Santo – SINEP + Instituições de Ensino Superior jurisdicionadas pelo CEE
MS	3	Instituições Superiores Privadas de Ensino + Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul – SINEPE + Federação Empresarial de Mato Grosso do Sul
GO	3	Entidades empresariais mantenedoras de cursos de educação profissional + Instituições privadas de ensino + Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior - SEMESG
MT	4	Dirigentes de Estabelecimentos de Ensino Privado + Instituições de Ensino Superior Privadas + Federações Empresariais + Dirigentes de Estabelecimento de Ensino Privado de Educação Profissional
DF	2	Sindicato das escolas particulares + Sindicato das Instituições privadas de educação superior
SE	2	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular + Escolas particulares de ensino de 3º grau
AL	2	Instituições da rede particular de ensino
PE	2	Associação das Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco – ASSIESPE + Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco - SINEPE/PE
PB	2	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Privado - SINEPE/PB + Serviço Estadual de Apoio à Pequena e Micro-Empresa - SEBRAE
PA	2	Diretores do Ensino Fundamental particular + Diretores do Ensino Médio particular
AP	1	Escolas Particulares
AM	5	Magistério Privado – indicação do Sindicato das Escolas Particulares do Amazonas
RO	3	Instituições de Ensino Profissionalizantes e Assistência Social Sistema Confederativo Patronal + Mantenedores de escolas da rede privada educação básica + Instituições de Ensino Superior da rede privada - licenciaturas
AC	1	Representantes das escolas particulares, indicados por seu sindicato
TOTAL	36 instituições representativas do empresariado	

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora, a partir dos documentos analisados (2021).

Para construção desses quadros levamos em consideração somente as vagas que indicavam com maior clareza o tipo de sindicato ou entidade representada, assim, não foram consideradas: a) a vaga destinada ao representante da Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – FITRAE, no CEE/MS, pois não foi possível localizar a página eletrônica da instituição para averiguar se essa representa os interesses dos professores da educação pública ou privada; b) as vagas destinadas aos representantes do magistério público do CEE/AM, por serem indicados pelo secretário de educação e não por instituição representativa da categoria; c) a vaga destinada ao representante do sindicato dos professores CEE/TO por não especificar a representação do magistério público ou privado; d) as vagas

destinadas aos representantes do sindicato dos professores do CEE/AM, pois o texto normativo prevê que o conselheiro seja indicado pelo sindicato da categoria do magistério público e/ou privado, assim, o emprego da expressão *e/ou* deixa a possibilidade de não haver paridade entre público e privado; e) as vagas destinadas aos representantes do magistério público do CEE/AC, por serem indicados pela assembleia do próprio CEE e não por entidade representativa; f) as vagas destinadas ao magistério privado, quando esse não é diretamente vinculado a um sindicato patronal.

Feitas essas considerações, podemos constatar que os sindicatos patronais se sobressaem em quantidade — e em expressividade se levarmos em conta a relações entre trabalhadores e patrões em nossa sociedade — em relação aos sindicatos de trabalhadores da educação pública. Enquanto 25 vagas são destinadas pelas normativas aos representantes da categoria dos trabalhadores em educação pública, os sindicatos patronais e instituições que representam os interesses do empresariado ocupam 36 vagas, pelo menos.

Uma instituição bastante presente nos CEEs é a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME, tendo cadeiras legitimadas em ao menos 12 Conselhos Estaduais de Educação. De acordo com a página eletrônica da instituição a Undime é uma associação civil sem fins lucrativos que tem como pauta a educação pública, ela “é constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos” e outros sujeitos que colaboram ou colaboraram com a educação pública (UNDIME, 2021). Tendo em vista que os secretários de educação são membros natos da organização, entendemos a Undime nos CEEs como mais um espaço da já ampla atuação do Poder Executivo nos Conselhos.

Dos 27 CEEs, apenas 11 têm garantia, na letra da lei, de representação estudantil. Os CEEs do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Goiás, Distrito Federal, Paraíba e Tocantins contam com 1 cadeira cada para entidade de representação estudantil. Já os Conselhos do Mato Grosso, Pará e Amapá contam com 2 vagas para estudantes, respectivamente. O Conselho Estadual do Alagoas é o CEE com maior representação discente, disponibilizando 6 vagas, sendo 4 para estudantes da rede pública e 2 para estudantes da rede privada.

Entendendo a universidade como a instituição ímpar em relação a área da educação uma vez que é responsável pela disseminação do conhecimento científico por meio do ensino, pelo desenvolvimento desse conhecimento por meio da pesquisa e da devolução desse conhecimento à sociedade por meio da extensão universitária, acreditamos importante atentar para a representação das universidades nos Conselhos. São 10 os CEEs que contemplam

universidades em seus colegiados. São eles o CEE do Espírito Santo, de Minas Gerais, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de Goiás, de Pernambuco, da Paraíba, de Rondônia, do Amazonas e do Amapá.

Em relação à presidência, a maioria dos CEEs escolhe seu presidente por meio de eleições diretas, com exceção dos CEEs do Paraná, Rio de Janeiro e Amazonas. O CEE do Paraná tem seu presidente indicado pelo governador do estado, sem mandato fixo. No CEE do Rio de Janeiro o presidente e seu vice também são escolhidos pelo governador a partir de uma lista tríplice elaborada pelos membros do colegiado. Já o CEE do Amazonas a presidência do Conselho é nata e pertence ao secretário estadual de educação do estado. Não foram localizadas informações sobre como se dá a presidência dos CEEs do Espírito Santo e Ceará.

Neste capítulo, buscamos dar uma fisionomia aos CEEs do Brasil no que se refere a representatividade. No próximo capítulo, abordamos como se deu o processo de decisões dentro dos CEEs em relação as medidas tomadas no ano de 2020 para a educação no contexto de pandemia, privilegiando o olhar sobre a participação e a representatividade da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 4

LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATOS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A EXCEPCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

No capítulo anterior averiguamos a composição dos Conselhos Estaduais de Educação de todas as unidades federativas. Agora, nos detemos na análise de como esses CEEs atuaram no contexto da excepcionalidade de um regime especial para a educação escolar no contexto da pandemia de Covid-19. Buscamos perceber como os conselheiros de distintas entidades sociais, em especial as que representam a classe trabalhadora, se manifestaram nos votos sobre a temática. Em seguida, à luz da teoria gramsciana, apresentamos a problemática sobre a sociedade civil, sociedade política e hegemonia que nos deram bases para, ao final desta seção, apontar limites e possibilidades na participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação do Brasil.

Para tanto, primeiramente averiguamos quais os documentos, resultados de atos dos Conselhos Plenos, estavam disponíveis de forma direta nas páginas eletrônicas dos CEEs. Analisamos cada um deles, selecionando todos aqueles que continham as expressões “pandemia”, “coronavírus”, “covid”. Nos sites que não disponibilizam os documentos de forma direta ou que apresentavam um número muito grande de atos do Conselho, fizemos uso das caixas de busca para pesquisa. Desta feita, usamos os descritores supracitados, associados aos filtros “todos” — em relação ao tipo de documento — e “2020” — em relação ao recorte temporal.

Com esse procedimento foram localizados e selecionados 223 documentos de 25 CEEs. Não foram localizados atos dos Conselhos Estaduais de Educação dos estados de Alagoas e Amazonas. Dentre os documentos estão Resoluções, Pareceres, Deliberações, Notas [técnicas, explicativas, públicas], Portarias, Instruções Normativas e Pautas das Sessões Plenárias.

O que buscamos nos documentos selecionados? Perceber como se dá a participação da classe trabalhadora por meio do voto de cada ato, bem como de que maneira os interesses da classe foram representados.

Desta feita, buscamos trazer à tona possíveis conflitos de interesses entre burguesia e classe trabalhadora, expressos nas decisões dos CEEs. Para tanto, se fez mister analisar de que forma os documentos apontam como a decisão foi tomada. Isso é importante pois ao se configurar como uma instância de tipo conselho, espera-se que haja transparência no processo de tomada de decisões. Espera-se, também, devido à diversidade de entidades que compõem —

ou deveriam compor — os CEEs, que esses documentos evidenciem tensões, expressas em votos contrários.

Se tratamos da participação e representatividade da classe trabalhadora, logo, temos como eixo norteador a perspectiva que compreende a centralidade da categoria luta de classes nesse processo decisório. A expressão luta de classes já contém em si a ideia de oposição entre uma classe e outra, entre burguesia e proletariado. Sendo assim, uma das premissas que aqui levamos adiante é que os interesses da classe trabalhadora são antagônicos aos da burguesia. Destarte, entendendo que a composição dos CEEs abriga tanto membros que atuam como intelectuais da classe trabalhadora quanto intelectuais que defendem ideários burgueses, esses interesses devem, ou ao menos deveriam, se expressar em posicionamentos distintos por parte dos conselheiros em muitas das decisões tomadas pelos CEEs.

Ao levantar os documentos produzidos pelos Conselhos como orientações para a educação escolar em tempos de pandemia, tendo como recorte temporal o ano de 2020, nos saltou aos olhos a imensa quantidade de decisões unânimes nos atos dos Conselhos, bem como a falta de explicitação do caráter da decisão, uma vez que, muitos dos documentos não citam a unanimidade. Há casos em que apenas o presidente do CEE assina o documento.

“Aprovado em plenário, “Voto do Conselho Pleno”, “O plenário decide aprovar” com as assinaturas apenas dos relatores e do presidente, são encontrados nos documentos dos CEEs do Distrito Federal, Bahia, Pernambuco e Paraíba. Outra situação, ainda mais recorrente, é apenas a assinatura do presidente³⁸ do CEE ao final do ato, como nos atos dos CEEs do Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Ceará, Sergipe, Rio Grande do Norte, Tocantins, Pará, Amapá, Roraima³⁹, Rondônia e Acre.

Os atos dos Conselhos que apresentaram maior clareza do processo de tomada de decisões foram os do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí e Maranhão.

Dos 223 atos selecionados para análise, somente 6 apresentaram votos contrários, sendo 4 deles de um mesmo CEE. Dos 6 atos que apresentam votos contrários, apenas 3 possuem declaração de voto, sendo os 3 de um mesmo CEE, declarados todos pela mesma conselheira.

³⁸ Em alguns casos consta a assinatura dos secretários do Conselho junto à do presidente.

³⁹ Com exceção do Parecer CEE/RR nº12/2020, que é assinado pelos conselheiros.

4.1. ATOS DOS CONSELHOS QUE APRESENTARAM VOTOS CONTRÁRIOS

Como vimos na seção anterior, apenas 6 dos 223 atos dos CEEs em todo o Brasil — acerca das decisões sobre a excepcionalidade da educação escolar no contexto de pandemia de Covid-19 — apresentam votos contrários, são eles: a) Deliberação CEE/PR nº 001/2020; b) Deliberação CEE/PR nº 002/2020; c) Deliberação CEE/PR nº 003/2020; d) Parecer CEE/PR nº 005/2020; e) Parecer CEE/SP nº 368/2020; f) 7ª Sessão Plenária Ordinária CEE/ES – Processo sem número.

4.1.1 Voto contrário à Deliberação CEE/PR nº 001/2020

A Deliberação CEE/PR nº 001/2020 instituiu, “excepcionalmente, o 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” de Coronavírus – COVID-19. A referida Deliberação data do dia 31 de março de 2020.

O documento tem 21 páginas e está organizado em uma Introdução, que contextualiza a pandemia por meio de declarações da OMS e apresenta documentos normativos federais e estaduais acerca do enfrentamento à doença e regulamentação à matéria na área de educação. Em seguida o documento discorre sobre a instituição do regime especial de desenvolvimento das atividades escolares. Posteriormente, é apresentada a Deliberação do CEE/PR sobre as atividades escolares no regime especial.

Em síntese, a referida Deliberação apontou para o retorno das atividades escolares de modo não presencial “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 infantil⁴⁰” (CEE/PR, 2020a). Contudo, deixou aberta a possibilidade de suspensão do calendário durante o regime especial a cargo das direções das instituições e das redes de ensino, como aponta o texto do Art. 3º:

Fica sob a responsabilidade das direções das instituições e redes de ensino, em comum acordo com suas mantenedoras, a decisão de manter a suspensão do calendário escolar durante o período de regime especial ou pela continuidade das atividades escolares no formato não presencial (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020a).

⁴⁰ A exceção a extensão do regime especial à Educação Infantil foi revista em Deliberação posterior e é apresentada na seção seguinte, a qual também apresenta voto contrário.

A decisão pela aprovação das medidas deliberadas teve voto favorável de 17 conselheiros e 01 voto contrário da Conselheira Taís Maria Mendes, representante do sindicato dos trabalhadores em educação pública APP-Sindicato. Em declaração de voto contrário, a conselheira expressa que

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. Nossos estudantes, especialmente os carentes, não terão acesso aos recursos que as atividades não presenciais exigem. Ainda, teremos famílias cujo os pais, mães ou responsáveis terão dificuldades no acompanhamento das atividades escolares. Em consequência da quarentena, os(as) professores(as) estão impossibilitados de discutir e planejar com o Colegiado as atividades não presenciais, além da falta de acesso a equipamentos e programas, comprometendo a formulação, a execução e o acompanhamento das atividades não presenciais a serem executadas. A APP-Sindicato defende a universalidade, equidade e a qualidade pedagógica do processo ensino-aprendizagem, princípios que neste momento a EaD não atende. 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 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020a).

Essa declaração nos importa porque ela parte justamente de uma instituição que simboliza, ao menos em tese, os interesses da classe trabalhadora, uma vez que trata da representação de um sindicato dos trabalhadores em educação pública. A preocupação da conselheira reside em questões como: a) falta de acesso adequado, pelos alunos mais carentes, aos instrumentos necessários para garantir que a aprendizagem de forma remota aconteça; b) dificuldades no acompanhamento das atividades remotas por parte dos familiares; c) impossibilidades de discussões e planejamentos coletivos por parte dos professores; d) falta de acesso dos professores à equipamentos e programas necessários. Nesse sentido, a conselheira defende que as premissas de universalidade, equidade e qualidade estariam comprometidas, visto que a autorização do CEE por meio da referida Deliberação não garante acesso e qualidade tanto aos alunos quanto aos trabalhadores em educação.

Concordamos com a conselheira a respeito das questões por ela levantadas. Como o CEE/PR não aponta a vinculação institucional dos conselheiros, não conseguimos identificar com clareza se há outros representantes de trabalhadores em educação ou movimentos sociais classistas na composição do Colegiado. A identificação da conselheira em questão só foi possível porque a mesma apontou sua vinculação com a APP-Sindicato ao final do voto contrário. Desta feita, precisamos fazer algumas considerações.

Se não há outros representantes da classe trabalhadora no CEE/PR, colocamos como dever desta tese denunciar a falta de representatividade de classe numa instância de tomada de decisões tão importante quanto o Conselho Estadual de Educação. Por que esses espaços não

são ocupados por quem defende os interesses dos trabalhadores, em especial das camadas menos favorecidas economicamente? Sob a ótica de classes, a resposta para essa pergunta não é difícil. Não ocupamos esses espaços porque na luta de classes quem detém a hegemonia é a burguesia, e assim, os interesses burgueses. Difícil mesmo é trabalhar em prol da construção de uma outra hegemonia, com base na emancipação humana. De acordo com Semeraro (2001, p. 92) “a construção da hegemonia, considerada na ótica emancipatória das classes subalternas, conduz à ocupação dos espaços da sociedade civil e da sociedade política, levando à radicalização da democracia e à extinção do Estado capitalista”. Sob esta perspectiva, a busca por maior representatividade nas diferentes instâncias sociais, inclusive nos CEEs, se faz mister.

Em contrapartida, mesmo não tendo ficado explícito, se há outros conselheiros representantes de instituições que defendem os interesses da classe trabalhadora, por qual razão estes não se manifestaram? A questão que se põe aqui é que a representatividade vai muito além da participação. Estar presente não é equivalente a representar. E o que a classe trabalhadora necessita é dos dois aspectos, participação e representatividade. Assim, gostaríamos de destacar a postura da conselheira na defesa da universalização e na qualidade do acesso e do processo de ensino aprendizagem comprometidos com a classe trabalhadora.

4.1.2 Voto contrário à Deliberação CEE/PR nº 002/2020

A Deliberação CEE/PR nº 002/2020 trata de uma solicitação do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná – SINEPE/PR para revisar parcialmente as decisões da Deliberação CEE/PR nº 001/2020 sobre atividades escolares não presenciais com o intuito de abranger a Educação Infantil. O texto traz como exemplo a postura adotada pelos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Rio Grande do Sul que autorizam o desenvolvimento das atividades não presenciais para todas as instituições de ensino dele integrantes, compreendendo, assim, as instituições que ofertam Educação Infantil.

O requerimento do SINEPE/PR traz ainda trechos da LDB 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação para respaldar a necessidade de universalização dessa etapa da Educação Básica e o incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas em EaD para todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido a solicitação foi alterar o trecho

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 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

para

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 a oferta de atividades não presenciais (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

O Conselho Pleno aprovou a alteração com 10 votos favoráveis e 8 votos contrários. Desses últimos, 4 conselheiros não apresentaram justificativa de voto, enquanto outros 4 conselheiros apresentaram declaração de voto contrário, são eles: Carlos Eduardo Sanches, Fabiana Cristina de Campos, Sandra Teresinha da Silva e Taís Maria Mendes.

Em relação as instituições que os conselheiros representam, o site do CEE/PR não traz esse apontamento. Com exceção da declaração de voto contrário da Deliberação CEE/PR nº 001/2020, em que a conselheira Taís Maria Mendes expressa claramente sua vinculação institucional, aqui, foi necessária uma averiguação no *Curriculum Lattes* dos outros 3 conselheiros, a qual, contudo, não nos trouxe clareza sobre a vinculação em termos de representatividade das entidades sociais no CEE/PR. O texto da declaração de voto contrário presente na Deliberação CEE/PR nº 002/2020 destaca que “entre os Conselheiros que votaram contrários à alteração da Deliberação CEE/CP nº 01/2020 estão os representantes da Undime/PR e da Associação de Municípios do Paraná” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b), mas não distingue quem são os referidos conselheiros.

A título de esclarecimento, conforme apresentação do *Lattes*, o conselheiro Carlos Eduardo Sanches “é membro do Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação e sócio proprietário da C. E. Sanches & Cia Ltda”, o texto aponta ainda que o referido conselheiro já “foi secretário de educação de Castro - PR (jan. 2005 a mar. 2011), presidente da Undime Nacional (maio 2009 a mar. 2011) e presidente do Conselho Nacional do Fundeb (2010/2011)” (SANCHES... 2021). A conselheira Fabiana Cristina de Campos “atualmente exerce a função de Diretora Geral da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo” do Paraná (CAMPOS...2021). Já a conselheira Sandra Teresinha da Silva “é pesquisadora do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social e Chefe da Coordenadoria dos Planos Regionais de Desenvolvimento, da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano do Paraná” (SILVA...2021). Assim, pelo exposto nos currículos, a relação à qual conseguimos fazer é a conexão desses conselheiros com a esfera da sociedade política.

A Deliberação CEE/PR nº 002/2020 nos chama atenção pelo número de votos em oposição, 8 dos 18 votos, e também pela argumentação dos 4 conselheiros na declaração de voto contrário, que se dá ao longo de 26 páginas, das 51 que compõe o documento disponibilizado pelo CEE/PR para consulta. Fato curioso é que os outros 4 conselheiros que

votaram contrariamente não assinaram a declaração de voto contrário nem expuseram as razões do voto.

Independente das motivações — as quais não teremos clareza devido aos limites desta pesquisa — essa situação traz à tona uma questão que para nós é importante. Escrever uma declaração de voto contrário demonstra o comprometimento dos conselheiros em dar uma resposta à sociedade. Quando o voto é favorável, os ideais, as premissas e algumas motivações, mesmo que de forma implícita, podem ser depreendidas do texto normativo. Quando não há declaração de voto essas informações nos são suprimidas, contribuindo para um maior velamento do real.

Como citamos anteriormente, a declaração de voto contrário é bastante extensa, 26 páginas. Assim, traremos aqui alguns fragmentos para ilustrar como os conselheiros justificaram seus votos. A declaração inicia com o apontamento de que o voto contrário foi conferido respaldado em questões: a) de ordem pedagógica; b) legais; c) sobre a natureza da motivação do pedido.

Em relação aos apontamentos de ordem pedagógica, os conselheiros expressam que

Considerando a faixa etária dessa etapa educacional, não é possível que se realize as atividades presenciais sem a mediação dos pais ou responsáveis. No primeiro caso, são os professores que utilizam os recursos pedagógicos e metodológicos pelos quais interagem com os alunos por meio de **atividades pedagógicas não presenciais**. Na Educação Infantil, os pais e responsáveis são orientados para a aplicação das **atividades educativas**. E essa orientação se restringe à compreensão dos limites educacionais, econômicos e sociais que as famílias das crianças possuem. Ou seja, as atividades não são as mesmas, não têm o mesmo alcance e não produzem tem possibilidades de produzir os mesmos resultados (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b, grifos do autor).

Os conselheiros trazem à baila a Constituição Federal, na qual a educação é legitimada como dever do Estado, da família e da sociedade. Nesse sentido, os conselheiros problematizam que a natureza da educação ofertada por cada uma dessas instituições é diferente. Tendo em vista a faixa etária a qual compreende a Educação Infantil, os pais e responsáveis acabariam por assumir um papel que não os é próprio e que muitos não teriam condições educacionais, econômicas e sociais de assumir, uma vez que “com a adoção de atividades pedagógicas não presenciais para essa etapa transfere-se para os familiares uma responsabilidade que é da escola” (CEE/PR, 2020b). Assim, os conselheiros defendem a impossibilidade de simplesmente alterar a Deliberação CEE/PR nº 001/2020 incluindo a Educação Infantil, sem levar em conta questões fundamentais de ordem pedagógica.

No que diz respeito aos apontamentos de ordem legal, os conselheiros afirmam que a “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil não autorizam o uso da modalidade de Educação a Distância (EaD) para a Educação Infantil” (CEE/PR, 2020b). Dentre vários documentos normativos, os conselheiros se apoiam no Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação e esclarecem

Cabe, ainda, especial atenção para o fato de que o Conselho Nacional de Educação, não recomenda para alunos da Educação Infantil no texto do Parecer CNE-CP n.º 05/2020: a) a oferta de atividades não presenciais; b) atividades por meio de EaD; c) cômputo de atividades durante a pandemia para efeito de validação como período letivo (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

Os conselheiros esclarecem, também, que “as atividades não presenciais não seriam direcionadas aos alunos, mas a seus pais e responsáveis em razão do desenvolvimento e maturidade das crianças nessa faixa etária”, o que vai na contramão da Deliberação CEE/PR nº 001/2020, a qual trata de atividades escolares não presenciais destinadas aos estudantes (CEE/PR, 2020b). Com esses e outros apontamentos da mesma natureza, os conselheiros entendem que não há legalidade para incluir a Educação Infantil nos termos da Deliberação CEE/PR nº 001/2020, cabendo, para essa etapa de ensino, orientações normativas distintas.

Por fim, os conselheiros apontam questões sobre a natureza da motivação do pedido. Destacamos a seguir algumas das motivações do SINEPE-PR, sintetizadas pela conselheira Fabiana Cristina de Campos:

[...] essa vedação “está causando não pouco e brandos, mas muitos severos prejuízos institucionais, pedagógicos e sociais a todos os atores envolvidos a tão relevante etapa da educação” [...] prejuízos sociais porque as instituições de ensino particulares existentes em todo o estado do Paraná e que ofertam exclusivamente a Educação Infantil, não teriam condições de subsistir, com consequente desemprego dos profissionais da educação que nelas trabalham. [...] migração da demanda pela Educação Infantil ofertada por instituições privadas para instituições públicas (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

Os conselheiros ainda destacam que

Desde os primeiros debates acerca do requerimento que o SINEPE/PR protocolou no CEE/PR temos dito que os problemas que as escolas particulares estão passando neste momento de pandemia e de suspensão das aulas presenciais são mais de cunho financeiro, econômico do que educacional (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

Desta feita os conselheiros expõem que reconhecem e lamentam o difícil momento enfrentado pelas instituições particulares de ensino, mas advogam que motivações financeiras fogem ao problema específico das decisões do CEE para com a oferta da Educação Infantil por meio de atividades não presenciais. Assim, reiteram que

O “Conselho Estadual de Educação não tem competência nessa área, portanto, não pode atender solicitações dessa natureza. E qualquer medida que pudesse implementar nesse sentido,

não poderia comprometer o direito educacional de qualidade dos alunos” (CEE/PR, 2020b). Os conselheiros finalizam a seção enfatizando que não é alteração da Deliberação CEE/PR nº 001/2020 que vai resolver os problemas de ordem financeira das instituições privadas de ensino que ofertam a Educação Infantil.

Nos interessa aqui a percepção de que a influência do setor privado, por motivações estritamente econômicas, interfere na qualidade da educação de todo estado, sendo essa majoritariamente pública. A própria declaração de voto contrário traz a informação de que as instituições privadas de ensino que ofertam Educação Infantil no estado do Paraná contabilizam 21,9 % das matrículas, enquanto as instituições públicas municipais, respondem por 77,9%. Ou seja, para beneficiar os donos de escolas privadas, foi aprovada uma Deliberação que afeta a totalidade das crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo que quase 80% delas são usuárias da rede pública de ensino.

Um fato curioso é o tratamento distinto recebido pelo setor privado, conforme relatado pelos conselheiros na declaração de voto contrário:

Em sessão do dia 07/05/2020 por cinco votos a um, a CEIF aprovou um Parecer em resposta ao requerimento do SINEPE/PR e o apresentou na sessão do Conselho Pleno do dia 08/05/2020 com o entendimento de que não havia razões para a alteração da Deliberação CEE/CP nº 01/2020 CEE/PR. Entretanto, depois de muito debate e discussões, o Conselho Pleno, diferentemente da resposta apresentada para o pedido da UEM acima, pelo Parecer CEE/CES nº 98/20, ao qual foi acrescida a solicitação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), decidiu que a solicitação do SINEPE se tratava de assunto de revisão de Deliberação, portanto, matéria exclusiva do Conselho Pleno (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

Como foi possível observar, uma solicitação de mesma natureza, alteração de artigos da Deliberação CEE/PR nº 001/2020, foi tratada de forma distinta pela presidência do CEE. Em primeiro momento o requerimento do SINEPE/PR para alteração da supracitada Deliberação foi votado na Câmara de Educação Infantil e do Ensino Fundamental — CEIF. Com 5 votos favoráveis e 1 contrário, a Câmara votou pela não alteração da Deliberação. Contudo, o Conselho Pleno, meio à muitos debates, entendeu que essa matéria não era de competência apenas da CEIF e precisava ser votada pelo Conselho Pleno.

Tratamentos diferentes tiveram as solicitações da Universidade Estadual de Maringá — UEM e da Universidade Estadual de Ponta Grossa — UEPG, que mesmo tratando de questões conflitantes com a Deliberação CEE/PR nº 001/2020, as quais poderiam implicar em alterações

da mesma, tramitaram na Câmara de Ensino Superior, não sendo requisitadas, naquele momento⁴¹, como de responsabilidade do Conselho Pleno.

4.1.3 Voto contrário à Deliberação CEE/PR nº 003/2020

Deliberação CEE/PR nº 003/2020 trata da “Alteração dos artigos 1º e 2º da Deliberação n.º 01/2020, para permitir atividades educacionais não presenciais em aulas práticas de laboratório e estágios supervisionados obrigatórios” (CEE/PR, 2020). A solicitação para tais alterações apresenta como interessado o Sistema Estadual de Ensino.

A principal solicitação diz respeito a alteração dos parágrafos 1º e 2º do Art. 2º da Deliberação n.º 01/2020 de:

§ 1.º A autorização de que trata o caput deste artigo não se aplica às práticas educacionais, de estágios e de laboratórios.

§ 2.º Especificamente para o curso de Medicina, a autorização de que trata o caput deste artigo aplica-se apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020b).

para:

§ 1.º Especificamente para os cursos da Área da Saúde, das Instituições de Educação Superior, a autorização concedida no caput deste artigo aplica-se apenas às disciplinas e às atividades teórico-cognitivas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso.

§ 2º É facultado ao professor do componente curricular e aos coordenadores de curso e de estágio, bem como aos supervisores de estágio e aos colegiados de curso no caso das instituições de educação superior, e à instituição de ensino, mediante condições técnicas e pedagógicas que o permitam, avaliar a possibilidade de realização de aulas práticas de laboratórios e estágios supervisionados obrigatórios, de forma não presencial, desde que fiquem garantidos os objetivos e direitos de aprendizagem previstos no Projeto Político Pedagógico, Projeto Pedagógico de Curso e/ou Plano de Curso, da instituição de ensino (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020c).

Considerando a necessidade de autorizar práticas educacionais como estágios e de laboratórios de forma não presencial para a Educação Superior conforme apontado pelos relatores, o Conselho Pleno aprovou a Deliberação CEE/PR nº 003/2020 com 17 votos favoráveis e 1 voto contrário da Conselheira Taís Maria Mendes, representante da APP-Sindicato.

⁴¹ Em situação posterior a solicitação da UEM e outras instituições de ensino superior foi encaminhada ao CEE como de interesse do Sistema Estadual de Ensino, o que culminou na Deliberação CEE/PR nº 03/2020, a qual também apresentou voto contrário e, assim, foi analisada na seção seguinte deste trabalho.

Apresentamos na íntegra a declaração de voto contrário que expressa tanto o descontentamento com as decisões anteriores tomadas pelo CEE sobre as aulas não presenciais, bem como sobre a matéria específica dos estágios e aulas em laboratórios de forma remota. De acordo com a conselheira:

Diante da consulta sobre a execução de aulas práticas e estágios supervisionados obrigatórios nos cursos técnicos da Educação Profissional, durante o período de suspensão das aulas presenciais que levou a modificação do parágrafo 1º do artigo 2º da Deliberação nº 01/2020 - CEE/PR, alterada pela Deliberação nº 02/2020 - CEE/PR, manifestamos nosso voto a partir das razões que seguem: 1) temos explicitado em outras ocasiões nossa contrariedade as aulas não presenciais. As aulas não presenciais não leva a efetiva aprendizagem: A produção de aprendizagem é um fenômeno complexo que exige de professores(as) e estudantes processos constantes de mediação. No caso das ferramentas desenvolvidas pela Seed, é esperado que a interação ocorra pelo aplicativo Aula Paraná e pelo Classroom, o que não vem ocorrendo uma vez que não é o(a) professor(a) da turma que produz o conteúdo que é disponibilizado nas teleaulas e muitos destes conteúdos não dialogam com as especificidades e realidades dos estudantes, assim como, ao ofertar as atividades através de aulas gravadas por outros(as) professores(as) selecionados(as), a Seed desrespeita a autonomia das escolas no desenvolvimento do trabalho de suas equipes pedagógicas em todo o Estado do Paraná; os(as) estudantes passam algumas horas em frente a uma televisão assistindo passivamente aos(as) professores(as) além de considerar que todos(as) os(as) estudantes do Paraná estão no mesmo conteúdo e com o mesmo nível de apreensão dos conteúdos, desconsiderando as especificidades e individualidades dos(as) estudantes e do próprio componente curricular, como é o da educação profissional cuja a prática pedagógica é essencial para formação profissional dos(as) estudantes. A proposta de aulas não presenciais excluem e produzem desigualdades. Sabemos que o acesso às ferramentas tecnológicas não é universal. Os mais pobres sofrem para ter acesso as plataformas. No caso das aulas práticas não presenciais, o não acesso via plataformas implica diretamente no processo de exclusão de aprendizagem deste estudante, o que implicará na evasão e/ou retenção. Assim, aumenta-se as desigualdades educacionais e os mais pobres, já penalizados pelas dificuldades de acesso, serão os mais prejudicados(as). 2) o estágio está previsto no projeto de cada curso ainda que seja uma reivindicação importante, de que se ouça a comunidade escolar, no entanto, na prática a Seed tem atuado sem respeitar essa autonomia, ferindo o princípio da gestão democrática, como tem acontecido no desrespeito a Deliberação 01/2020 deste Conselho que faculta as comunidades a possibilidade de oferta das aulas não presenciais. A Seed impôs a todos a condição das aulas não presenciais. Isso sem contar as constantes ingerências autoritárias que levam a quebra da autonomia das escolas no cumprimento dos planejamentos e na definição das propostas escolares, depreciando instrumentos importantes como os PPPs. Os estágios não presenciais tende a aumentar a ingerência da Seed sobre as escolas, obrigando-as a ofertar, mesmo sem as condições para isso, o que levará, como explicito no ponto anterior, a aumentar as desigualdades de acesso e aprendizagem. Defendemos o vínculo entre escola e estudante e o processo contínuo de aprendizagem. Por isso nossa defesa de novas matrículas e a continuidade dos cursos. O que não defendemos é a forma impositiva que a Seed faz ao não respeitar as condições de estudantes e professores, ameaçando os(as) estudantes de reprovação e os(as) e professores (as) na obtenção de resultados. Além disso, o processo como um todo geram dúvidas de seu desenvolvimento com qualidade nas disciplinas de estágios supervisionados, cuja relação prática teoria é fundamental para a profissionalização dos(as) futuros(as) técnicos(as). A educação profissional é oportunidade que muitos(as) jovens têm de entrar no mercado de trabalho, daí a necessidade de se garantir a melhor educação possível, mesmo em tempo de pandemia. Pelas razões aqui explicitadas, voto contrário (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020c).

A conselheira reitera a contrariedade às aulas não presenciais e afirma que o modelo presente não leva a efetiva aprendizagem. Para ela, os instrumentos desenvolvidos pela Secretaria de Educação, veiculados no aplicativo Aula Paraná e na plataforma Classroom, não possibilitam uma interação adequada entre professores e alunos e fere a autonomia das escolas, uma vez que as aulas gravadas são ministradas por outros professores, que não os da turma, nem mesmo os da instituição de ensino, desta feita, esses professores desconhecem a comunidade escolar, a proposta pedagógica da escola, as especificidades dos alunos etc.

Para a conselheira, o formato proposto confere aos estudantes um caráter passivo, no qual os mesmos passam algumas horas frente à TV assistindo ao conteúdo desenvolvido pela SEED para um estudante genérico, já que, de acordo com ela, o modelo desconsidera diferentes níveis de apreensão do conteúdo e outras especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

A conselheira denuncia, ainda, que a SEED não respeita a gestão democrática das escolas. Segundo ela, a Deliberação nº 01/2020 do CEE/PR estabeleceu como facultativo o regime de aulas não presenciais, sendo possível a suspensão do calendário escolar, contudo, a Secretaria impôs a adoção de aulas não presenciais sem amplo diálogo com as comunidades escolares.

A respeito da matéria específica de que trata a Deliberação CEE/PR nº 003/2020 a declaração de voto contrário exprime que ajustar os estágios às atividades não presenciais tende a ampliar a ingerência da SEED nas escolas, tendo como resultado, além da redução da autonomia, a imposição de oferta de atividades para as quais muitas escolas não têm suporte, influenciando drasticamente na qualidade do processo. Ela lembra, ainda, que os estudantes mais pobres não têm acesso adequado as ferramentas necessárias para o ensino não presencial. Em síntese, a conselheira conclui que o modelo proposto pela SEED, além de excludente e autoritário, promove ainda mais desigualdades educacionais.

4.1.4 Voto contrário ao Parecer CEE/PR nº 005/2020

O Parecer CEE/PR nº 005/2020 é uma resposta à Federação de Pais, Mães ou Responsáveis Legais de Alunos (as) das Escolas Públicas do Estado do Paraná - FEPAMEF/PR, na figura de Urçula Carina Zanon. O texto do referido Parecer trata de responder “Manifestos e Relatos que pontuam as dificuldades vivenciadas pelos pais e mães, em relação ao Sistema EaD e solicitam, por parte do Governo do Estado, postura condigna com a educação pública” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020d).

Dentre as insatisfações e dificuldades expostas pelos pais e responsáveis o referido Parecer destaca a falta de planejamento, diálogo e participação da comunidade escolar nas atividades em EaD; condições técnicas, didáticas e pedagógicas insuficientes para atividades em EaD; falta de acesso ou acesso limitado à internet e/ou aos meios pelos quais estão sendo veiculadas as atividades; dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas integralmente; conteúdos desvinculados dos quais os professores vinham trabalhando; aplicativos pouco acessíveis e que apresentam constantes erros; cursos técnicos não contemplados pela sistematização das aulas em EaD; não contempla a Lei da Inclusão n.º 13.146/2015.

Chamou nossa atenção a forma como essa solicitação tramitou. O CEE/PR recebeu os manifestos e relatos da FEPAMEF/PR por meio de um ofício encaminhado pela SEED. Ofício esse que já havia tramitado na “Diretoria de Educação DEDUC, que por sua vez, o encaminhou ao Conselho Estadual de Educação” (CEE/PR, 2020c). A presidência do CEE/PR decidiu então encaminhar a demanda à Assessoria Jurídica do Conselho, a qual entendeu que as questões em pauta eram de competência da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Com esse entendimento, o documento foi reencaminhado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, o qual retornou mais uma vez ao CEE/PR com uma resposta, à qual destacamos o trecho a seguir:

A Seed implantou, com o aval do Conselho Estadual de Educação (Deliberação N.º 01/2020 CEE/PR, anexa), a utilização de aulas não presenciais, **por meio de Educação à Distância (EaD). Não está em pauta, neste momento, a interrupção das aulas** com posterior reorganização do calendário de 2020 [...] (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020d, grifo nosso).

O Conselho então expôs no Parecer CEE/PR n.º 005/2020 que as relatoras acolheram as preocupações da FEPAMEF/PR, mas reafirmou que o atendimento às solicitações é de competência da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) e expôs:

Cabe evidenciar que a Deliberação CEE/CP n.º 01/20, de 31/03/20, que institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus COVID 19, aprovada no dia 31 de março, por **este Colegiado, não autorizou e nem tratou, em nenhum momento, da modalidade de educação a distância, e sim de atividades escolares não presenciais.** [...] Diante do exposto, estas Relatoras acolhem as preocupações da Federação de Pais, Mães ou Responsáveis Legais de Alunos (as) das Escolas Públicas do Estado do Paraná (FEPAMEF PR), firmadas por Urçula Carina Zanon e entendem que **os manifestos e solicitações postos pela requerente são de competência da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed),** órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino e mantenedora da rede pública estadual de ensino. Por fim, estas Relatoras reafirmam seu compromisso com a educação de qualidade para todos e para cada um, em consonância com os princípios constitucionais e demais legislações que regem a matéria e entendem que os esclarecimentos apresentados no processo contemplam ao solicitado. **Encaminhe se o processo à requerente para ciência, à SEED para**

providências (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020d, grifo nosso).

O Parecer CEE/PR nº 005/2020 foi aprovado por 17 votos favoráveis e 01 voto contrário, sendo este último da representante da APP-Sindicato, a conselheira Taís Maria Mendes. Contudo, desta vez, sem a declaração de voto.

Ficou explícito que a SEED/PR utilizou a Deliberação CEE/PR nº 001/2020 para respaldar medidas bastante impositivas em relação as atividades escolares não presenciais. A SEED foi incisiva ao afirmar que a interrupção do ano letivo e a reorganização do calendário escolar para o ano 2020 não estavam em pauta. A escolha dessa resposta por parte da SEED, dentre tantas outras possíveis, demonstra a verticalidade na gestão da educação e a falta de diálogo entre quem organiza o Sistema de Ensino e seus usuários.

Importante ressaltar que quem está à frente da SEE/PR é o empresário Renato Feder, conhecido pela postura meritocrata e autoritária e na gestão educacional. Feder foi cotado para ser ministro da educação quando da saída do então polêmico ministro Abraham Weintraub, mas rejeitou o convite, uma vez que, mesmo com grande apreço à Jair Bolsonaro, não contava com apoio suficiente da ala bolsonarista para assumir a pasta, assim, fez a opção por seguir na liderança da educação paranaense⁴². A gestão do governo Ratinho Jr à frente do estado, e de Renato Feder, à frente da SEED, tem gerado muitas críticas por parte dos profissionais da educação que se veem encurralados com as políticas educacionais autoritárias, entre elas a militarização de escolas, novo formato no processo seletivo de professores, falta de profissionais nas escolas, ausência de diálogo etc.

A título de exemplo acerca do tom e da postura de Feder, durante uma teleconferência com os chefes dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, em março de 2021, quando tratava sobre a necessidade de os alunos abrirem suas câmeras durante as aulas remotas, o secretário afirmou: “É obrigatório! Obrigatório (sic) a orientação dos professores para abrir a janela! Ai, mas o aluno não tem webcam...ai mas o aluno não tem...Se vira!” (APP SINDICATO, 2021)⁴³. Mostrando desconhecer completamente a realidade em que vivem os estudantes da rede pública paranaense, o secretário ignora a falta de acesso e a baixa qualidade de rede de internet e dispositivos eletrônicos de muitos dos estudantes da Educação Básica.

Infelizmente, por não haver declaração de voto, não há como evidenciar as motivações de voto contrário da representante da APP-Sindicato. Contudo, o que fica bastante evidente é

⁴² Para mais informações consultar <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/05/renato-feder-rejeita-convite-para-ser-ministro-da-educacao.ghtml> Acesso em 10 mai 2021.

⁴³ <https://appsindicato.org.br/se-vira-diz-o-empresario-renato-feder-sobre-alunos-que-nao-tem-equipamentos/>

uma primeira expressão de atrito entre Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação e Esporte no estado do Paraná.

Temos como hipótese que a partir do exposto pelo Parecer CEE/PR nº 005/2020 as rusgas entre CEE/PR e SEED/PR e o próprio governo do estado se ampliaram, o que culminou com a destituição da presidente do Conselho Maria das Graças Figueiredo Saad em meio ao seu mandato. Como vimos no capítulo anterior, o regimento interno do CEE/PR define que a presidência do Conselho é uma indicação do governador do Estado e seu mandato não é fixo, podendo o governador intervir na presidência do colegiado quando lhe for conveniente.

De acordo com o jornal eletrônico Paraná Portal Uol, Maria das Graças Figueiredo Saad era um nome de indicação política, com forte apoio de deputados estaduais⁴⁴. Sua demissão aligeirada e sem prévio aviso causou grande efervescência na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. De acordo com o deputado Luiz Claudio Romanelli — PSB, em discurso à sessão da ALEP no dia 22 de março de 2021:

A Seed tem tomado decisões que são próprias do Conselho e depois ela envia ao Conselho como se ele tivesse que referendar o que pretende o senhor Renato Feder. Esta visão autoritária que o secretário vem tendo na minha avaliação é um desserviço à educação. Um conflito permanente que não vai levar a lugar nenhum [...] O Conselho não pode ser um puxadinho da Secretaria da Educação (RIBEIRO, 2021).

Em primeiro lugar, destacamos que o descontentamento dos pais e responsáveis pelos alunos com o modelo de aulas não presenciais no estado do Paraná legitima os votos contrários, bem como as declarações da representante da APP-Sindicato. Por diversas vezes a conselheira apontou que esse modelo é prejudicial aos alunos, em especial os mais pobres, uma vez que exclui do processo aqueles que não têm acesso a determinados recursos tecnológicos e amplia as desigualdades educacionais tanto dos que têm acesso com menor qualidade a esses recursos, como também dos que se encontram em níveis de aquisição de conteúdos diferentes dos presumidos como adequados pela SEED na elaboração das teleaulas.

As manifestações dos pais e responsáveis, bem como a efervescência na ALEP diante da demissão da presidente do CEE e o próprio discurso do secretário Renato Feder conferem suporte as alegações de autoritarismo por parte da SEED na condução do regime especial de aulas não presenciais como enfrentamento à pandemia. Pode-se afirmar, assim, que a comunidade escolar foi silenciada pelos atos impositivos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O “aparelho de coerção estatal assegura legalmente a disciplina dos grupos que não

⁴⁴ <https://paranaportal.uol.com.br/opiniaosintonia-fina/sem-dialogar-secretario-feder-gera-protestos-na-area-educacional/>

consentem, nem ativa nem passivamente” com as decisões nos “momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo” (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Em segundo lugar apontamos que a sociedade política, assim como a sociedade civil, não se constituiu de forma homogênea. Mesmo a então presidente do CEE/PR sendo um nome de indicação política, com forte apoio na Assembleia Legislativa do estado, sua postura veio a colidir com os interesses do Poder Executivo. Desta feita, seria bastante ingênuo acreditar que conselheiros que representam a sociedade política partilham dos mesmos interesses.

Por fim, destacamos aqui o fato de a SEED usurpar uma decisão do CEE para implementar modelos específicos dos quais não tratou o Colegiado. O documento do referido Parecer deixa claro que o Conselho não tratou em nenhum momento do formato de Educação a Distância — EaD, o qual é uma modalidade de ensino com características bastante peculiares. As relatoras esclareceram que a Deliberação nº 01/2020 tratou apenas de atividades escolares não presenciais.

4.1.5 Voto contrário ao Parecer CEE/SP nº 368/2020

No Conselho Estadual de Educação de São Paulo foi localizado um documento que apresenta voto contrário. Trata-se do Parecer nº 368/2020 o qual consta a solicitação por parte do Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá Prof. Carlos Augusto Patrício Amorim para autorizar, excepcionalmente, a Certificação do Ensino Médio em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para 97 estudantes que, em virtude da Pandemia do Coronavírus, foram impossibilitados de realizar aulas práticas e em laboratórios.

O Parecer supracitado foi aprovado, concedendo a certificação aos alunos e solicitando readequações do Projeto Pedagógico e de Plano de Curso da instituição sob risco de ficarem vedadas as matrículas de novos alunos. A conselheira Laura Laganá votou contrariamente. Não há declaração de voto contrário anexada ao Parecer nº 368/2020.

Com intuito de apontar a vinculação da referida conselheira, identificamos que Laganá é diretora superintendente do Centro Paula Souza (CPS) — autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico a qual visa promover a educação pública profissional e tecnológica — e tem vínculo estreito com a sociedade política e com o setor industrial. Além do CEE/SP, Laura Laganá atua no Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia (Concite); Conselho de Curadores da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp); Conselho da Imprensa Oficial (Imesp); Conselho Superior de Estudos

Avançados (Consea) e Conselho da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) (CENTRO PAULA SOUZA, 2021)⁴⁵.

Por não ter declaração de voto contrário anexada ao Parecer não foi possível identificar os argumentos da conselheira sobre a decisão. Levantamos como hipótese, a experiência da conselheira na área da educação profissional tenha lhe conferido sustentação para votar contrariamente, já que a instituição em questão é um colégio técnico e industrial. Destacamos, também, que há probabilidade de a conselheira representar o setor industrial, o que em muitos casos, colide frontalmente com interesses da classe trabalhadora. Entretanto, não é possível avançar nessa análise sem subsídios sobre as motivações do voto. Destarte, ressaltamos mais uma vez a importância da declaração de voto contrário como uma resposta à sociedade.

4.1.6 Voto contrário expresso no documento da 07ª Sessão Plenária Ordinária Realizada em 12 de maio de 2020 do CEE/ES.

O último ato com voto contrário localizado entre os atos dos CEEs acerca da pandemia foi o documento da 07ª Sessão Plenária Ordinária Realizada em 12 de maio de 2020 pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo. Como interessado, o MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, solicitou uma consulta acerca da necessidade de adoção de regime de aulas não presenciais nas Escolas Família Agrícola.

Sem número de processo, nem qualquer outra identificação que nos permitisse localizar o Parecer na íntegra, o documento apenas aponta que o “Parecer aprovado pelo deferimento, com voto contrário dos Conselheiros Cleonara Schwatz, Vilmar Lugão Britto, Juliano Pavesi e Marcia Almeida Machado”. Cleonara Schwatz é representante da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Vilmar Lugão Britto representa a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Juliano Pavesi representa o Sindicato dos Professores da rede privada de ensino – SINPRO. Não foram localizadas no site do CEE/ES informações sobre a conselheira Marcia Almeida Machado, seu nome sequer consta na listagem de conselheiros apresentada pela seção *Quem Somos*, entretanto, na página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo⁴⁶ consta que a referida conselheira é representante da comunidade acadêmico científica sem, contudo, apresentar uma instituição específica de vínculo.

⁴⁵ <https://www.cps.sp.gov.br/laura-lagana-inicia-novo-mandato-a-frente-do-centro-paula-souza/>

⁴⁶ Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/novos-membros-do-conselho-estadual-de-educacao-tomam-posse-durante-cerimonia-em-vitoria>> Acesso em 19 jun 2021.

Destarte, sem maiores informações disponíveis sobre o processo e sobre as declarações nas decisões dos conselheiros, não foi possível avançar na análise desse documento. Destacamos apenas que os conselheiros que votaram contrariamente partem de vinculações distintas: uma instituição pública de Ensino Superior, uma entidade da sociedade política e uma entidade do setor privado.

4.2 RETOMANDO A TEORIA PARA ENTENDER OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: SOCIEDADE CIVIL, POLÍTICA E HEGEMONIA À LUZ DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

As declarações de votos contrários, assim como a grande unanimidade nas decisões do CEEs nos levaram a fazer alguns questionamentos para entendermos a participação e a representatividade da classe trabalhadora. Os Conselhos são instituições da sociedade civil ou da sociedade política? Qual a hegemonia presente nos CEEs? Há algum potencial emancipador nesses Colegiados? Quais seus limites e suas possibilidades para a classe trabalhadora? Para responder a essas perguntas e fazermos conclusões adequadas às análises que aqui empreendemos, antes de mais nada precisamos ter clareza de alguns elementos à luz da teoria gramsciana.

De acordo com Acanda (2006) a separação entre essas duas categorias, sociedade civil e sociedade política, é apenas uma questão de organização didática do entendimento do real. Segundo ele

[...] a separação entre sociedade política e sociedade civil não é orgânica; é apenas metodológica. Não é possível estabelecer uma diferenciação rígida e abstrata dos elementos que configuram cada um desses momentos. Uma instituição pode, ao mesmo tempo, pertencer à sociedade política e à sociedade civil, ou estar, num momento concreto em uma e, noutro momento, em outra. Um partido político faz parte da sociedade política, mas, se consegue inserir-se no processo de produção e/ou distribuição de normas de valor e de comportamento, estará ao mesmo tempo inscrito na sociedade civil (ACANDA, 2006, p. 180-181).

Nessa unidade na diversidade que é a relação entre sociedade política e sociedade civil nos CEEs, nos importa destacar que tanto uma como a outra são espaços de luta por hegemonia. Sobre a hegemonia no campo da sociedade civil (ACANDA, 2006, p. 180) nos alerta:

No capitalismo, a burguesia se vê obrigada a buscar e a organizar ativamente o consenso — ainda que passivo — dos dominados. E consegue organizá-lo por sua capacidade de disseminar normas políticas, culturais e sociais através das instituições “privadas” da sociedade civil.

Uma das formas da burguesia se sustentar no poder, ou seja, ser hegemônica, é construindo um consenso dos grupos dominados. A disseminação desse consenso se dá no

campo da sociedade civil. A categoria sociedade civil tem centralidade nos escritos de Gramsci, pela sua importância na compreensão da realidade vamos nos deter em problematizá-la.

A expressão sociedade civil tem sido bastante empregada na atualidade por grupos, não só distintos, mas também antagônicos. Tanto alas da esquerda quanto da direita se identificam, de formas diferentes, com essa sentença. Acanda (2006, p. 16) indica que, desde de seu resgate na década de 1970, a expressão tem sido empregada com “considerável dose de messianismo”, como um “*abre-te sésamo* para todos os problemas” da sociedade. Como se a sociedade civil fosse um polo essencialmente positivo e tivesse a capacidade de se contrapor ao Estado, o qual seria um polo negativo, um mal necessário.

A questão aqui posta é que muitos entendem o problema da sociedade como uma luta entre sociedade civil *versus* Estado [sociedade política]. Essa contraposição entre sociedade civil e Estado em seu sentido mais restrito leva a percepção de que o problema está unicamente nas instituições estatais enquanto a solução redentora está nas mãos da sociedade civil, que numa visão liberal tende para o mercado e numa ótica mais social e progressista tende para os diversos movimentos sociais. O problema aqui se configura tanto no entendimento dos conceitos de Estado, sociedade civil e sociedade política, quanto numa visão maniqueísta de mundo — muito pautada na dualidade positivista — de disputa entre bem e mal.

O economicismo e o totalitarismo foram identificados por Gramsci como duas vertentes que empregam o uso da expressão sociedade civil de forma equivocada se constituindo como impasses para a compreensão do real, uma vez que engessam o conceito e suas potencialidades. Entender sociedade civil em termos gramscianos significar superar de forma dialética a compressão desse conceito tanto pelo viés economicista, quanto pelo viés totalitário (SEMERARO, 1999).

Numa visão economicista, o Estado é identificado imediatamente com o governo e tem caráter meramente burocrático, como um guardião das leis do mercado. Nessa ótica, a sociedade civil seria justamente o espaço do não-Estado que iria garantir o freio necessário aos interesses privados, impedindo excessos e conferindo um certo equilíbrio à sociedade. Já como extremo oposto à concepção supracitada, o totalitarismo identifica rigidamente sociedade civil e Estado. De forma unificada e ditatorial, o Estado necessita controlar a vida em sociedade, sendo as manifestações sociais válidas somente as que passam pelo crivo do Estado e todas as demais reprimidas com coerção (SEMERARO, 1999; ACANDA, 2006).

“Para evitar os perigos do ‘economicismo’ e do ‘estatismo’, Gramsci defende essa relação dialética de ‘identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política’, duas esferas distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática” (SEMERARO, 1999,

p. 69). Sob a perspectiva gramsciana de Estado ampliado, sociedade civil e sociedade política possuem suas distinções e especificidades ao mesmo tempo em que são inseparáveis e se relacionam constantemente.

O Estado moderno não pode ser entendido unicamente como aparelho burocrático-coercitivo, como ‘vulgarmente’ a maioria da população pensa. Suas dimensões, de fato, não se limitam aos instrumentos exteriores de governo, mas compreendem, também a multiplicidade dos ‘organismos’ da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. Nessa ótica é possível dizer que a ‘sociedade civil’ representa o Estado considerado ‘de baixo’, enquanto a ‘sociedade política’ é o Estado visto ‘de alto’ (SEMERARO, 2001, p. 75).

“O Estado é entendido não como uma instituição jurídica, mas como resultado das relações orgânicas entre a sociedade política e a sociedade civil” (ACANDA, 2006, p. 180). Se o Estado é o resultado das relações entre sociedade política e sociedade civil e a sociedade política é essa instância de caráter mais jurídico, de ordenamento do alto, de aparelhos de governo, o que vem a ser a sociedade civil?

Em primeiro lugar, destacamos que o ideário de sociedade civil é construído da modernidade. Não se falava em sociedade civil antes dos processos que modificaram profundamente a sociedade — em meados do século XVII — processos esses resultantes das transformações nas relações produtivas, políticas e organizacionais nas mais diferentes esferas. Essas transformações tiveram início na Europa e se expandiram adquirindo um caráter quase que universal (ACANDA, 2006).

“A ideia de sociedade civil surgiu na ideologia burguesa como expressão do interesse dessa classe de limitar o poder de um Estado ainda não burguês e de delimitar uma esfera de ação legítima” (ACANDA, 2006, p. 166). Após a consolidação do processo revolucionário e a instituição do Estado burguês, o ideário de sociedade civil não se concentrava mais em limitar o poder, mas sim em “dividir esse poder entre toda a classe — e não apenas entre uma parte dela — para que esse Estado pudesse exprimir um equilíbrio efetivo dos interesses dos diferentes grupos que formam a burguesia” (ACANDA, 2006, p. 167), constituindo uma espécie de associativismo burguês. Nesse sentido, já fica claro que sociedade civil não é um conceito avesso ao Estado [sociedade política], pelo contrário, se fez necessário para a constituição do Estado burguês e se faz necessário ainda hoje para sua manutenção.

Se inicialmente a sociedade civil era a sociedade civil burguesa, a aparição da classe operária enquanto adversária trouxe nova trama ao tecido social e tornou o tema sociedade civil um tanto incomodo à burguesia, uma vez que as massas populares lutavam por direitos,

inclusive ao do voto e ao de associação. Desta feita, passou a não fazer mais sentido identificar sociedade civil à burguesia (ACANDA, 2006).

As exigências das relações de compra e venda da força de trabalho entre proprietários e não-proprietários demandaram do Estado intervenção enquanto mediador dos grupos sociais distintos. Essa mediação garantiu, em alguma medida, restrições ao mercado e criou novas possibilidades de enfrentamento. Os não-proprietários, de forma inédita na história, criaram associações pressionando pela efetivação de direitos trabalhistas e também de ampliação da cidadania. A contestação do poder vigente, obrigou a burguesia a transmutar seu padrão de hegemonia mediante um processo de deslocamento da política para espaços privados, num processo de “politização da sociedade civil” e “socialização da política” no qual não há uma fronteira clara entre o público e o privado, mas sim zonas de intersecção (ACANDA, 2006, p. 171).

Se a sociedade civil deixa de ser identificada somente como a burguesia abre-se nela um campo de disputas. Mesmo que a burguesia detenha a hegemonia, constatar que a classe trabalhadora também ocupa a sociedade civil é constatar que há contestação dessa hegemonia. Assim, “como fonte em que se estruturam as relações de poder, a sociedade civil não pode ser percebida somente como lugar de enraizamento do sistema hegemônico da dominação, mas também como espaço a partir do qual esse sistema é desafiado” (ACANDA, 2006, p. 181).

Gramsci não entendeu o domínio burguês apenas como uma imposição, mas percebeu a capacidade dessa classe de estabelecer e preservar sua liderança intelectual e moral mais para dirigir do que para obrigar. A essa capacidade Gramsci chamou de hegemonia (ACANDA, 2006, p. 173).

Essa hegemonia é resultado de aspectos objetivos e subjetivos e é constantemente disputada, contestada e, portanto, mutável, histórica, construída por homens e mulheres. Nesse sentido a categoria práxis tem grande relevância na concepção gramsciana. Ela é expressão dessa inter-relação entre aspectos objetivos e subjetivos da realidade, a relação intrínseca entre a materialidade da vida concreta e as atividades criadoras.

Tanto pela censura do contexto carcerário em que Gramsci foi submetido, mas também pela relevância que ele conferia aos fatores espirituais no desenvolvimento histórico da humanidade é que Gramsci enunciava o marxismo como filosofia da práxis. Um ideário que tem por premissa essa relação orgânica entre objetividade e subjetividade e que entende a história como “arena de da atividade consciente, da vontade prática, da intervenção subjetiva e da iniciativa política” (ACANDA, 2006, p. 165).

Para Acanda (2006) os rumos da história são cada vez mais delimitados pela participação das massas de forma ativa e pela criatividade dos grupos que compõem a sociedade civil. Nesse sentido, é imperante trabalhar em prol da formação dos trabalhadores para o desenvolvimento de uma consciência própria de classe. Assim, nessa perspectiva, a cultura ganha destaque, uma vez que atua nesse processo subjetivo de conferir coesão aos grupos sociais.

A sociedade moderna, com seu amplo desenvolvimento das forças produtivas que geram cada vez mais novas necessidades sociais fomenta também o campo da subjetividade e, assim, dos interesses. “A sociedade civil é o cenário legítimo da confrontação de aspirações, desejos, objetivos, imagens, crenças e projetos que expressam a diversidade constituinte do social” (ACANDA, 2006, p. 181). Ainda para Acanda (2006), os grupos que detém o poder não desejam suprimir essa diversidade, mas cooptá-la em favor dos seus projetos e nisto consiste a ideia de hegemonia na ótica gramsciana.

Segundo Acanda (2006) é a criatividade e as articulações possíveis entre os grupos da sociedade civil que na ótica gramsciana se destacam devido potencialidade para desenvolvimento de valores democráticos e do espírito necessário para o autogoverno. Mais do que uma crítica estéril ao sistema capitalista e certamente mais do que a concepção liberal de oposição entre sociedade civil e Estado, a ótica da filosofia da práxis vê na sociedade civil um espaço para o desenvolvimento das massas, para que essas deixem de ser disformes e criem uma consciência própria, consistente e ativa.

É nessa arena que emergem as melhores possibilidades de luta pela conquista da hegemonia. Por uma via democrática e estratégica, de forma contínua e crescente, os trabalhadores podem encontrar meios de retirar da burguesia a hegemonia, buscando mecanismos não só de resistência à opressão, mas principalmente de rompimento com a submissão à burguesia a partir da atuação renovada em associações já existentes como também de múltiplas novas formas de associações possíveis de serem criadas para um novo tipo de organização da vida social.

Na teoria gramsciana da hegemonia o poder não é alcançado e sustentado apenas com base na supremacia da coerção. Há uma necessidade de criação de consenso da qual dependem elementos morais e intelectuais, ou seja, elementos da cultura. Por isso, para a filosofia da práxis, uma revolução comunista necessita, fundamentalmente, de ações para a construção de uma outra hegemonia.

Não basta apenas tomar o Estado [sociedade política], nem sequer essa é uma tarefa posta, uma vez que a concepção de ‘tomar’ implica no predomínio dos aspectos coercitivos.

Para Gramsci a tarefa de uma revolução comunista reside muito mais em ocupar os espaços a partir da construção de hábitos, valores e formas de pensar que conduzam à emancipação e a conquista da hegemonia. É uma revolução de caráter educativo (ACANDA, 2006).

Fazemos aqui um alerta. Como em nossa sociedade quando pensamos em educação comumente nos remetemos a educação de forma restrita, ou seja, a escolar, equivocadamente, pode-se pressupor que a transformação da sociedade tenha como espaço central a escola, corroborando com teorias que veem nela uma panaceia. Definitivamente não é isso que defendemos aqui. Ressaltamos a importância fundamental da escola na disseminação da cultura hegemônica, mas quando tratamos do caráter educativo da revolução estamos nos remetendo a ela em seu sentido mais amplo, como a responsável por reproduzir a acumulação de conhecimentos do gênero humano em todos os aspectos, sejam hábitos, valores, modelos de ação etc.

Dentro do grande guarda-chuva que é o enfoque marxista, acreditamos que algumas premissas são consenso em todas as suas vertentes: a sociedade capitalista é um sistema baseado nas relações de exploração de uma classe sobre outra; existem os dominantes e os dominados, os primeiros detêm os meios de produção e os últimos a força de trabalho; a classe trabalhadora, por ser produtora dos bens materiais e por ser quem sofre com as relações de exploração desse sistema é a classe que tem potencial revolucionário; fazer a revolução significa transformar fundamentalmente as relações de produção e assim as relações entre os seres humanos; a nova sociedade que tanto ansiamos deve ser pautada na emancipação dos homens e mulheres, no trabalho associado e em formas de produzir, agir e pensar que contemplem as múltiplas potencialidades dos seres humanos.

Destacamos essas premissas para retomar o que nos move nesse trabalho. Desejamos a construção de uma nova forma de sociabilidade, livre e igualitária nas condições de acesso aos bens produzidos pela humanidade. Como chegar até essa transformação e entender a complexidade da realidade para que essa revolução aconteça já não é um consenso entre os marxistas.

Entendemos que o pensamento gramsciano supera interpretações marxistas de caráter estritamente economicistas que partilham de uma visão catastrófica das possibilidades do sistema capitalista as quais concebem esse sistema como autodestrutivo ao implodir-se em crise econômica e crise política rumo à uma catástrofe geral, sem considerar a capacidade de se reinventar desse sistema. A título de exemplo, apontando para o contexto vivido por Gramsci, Acanda (2006) cita o fascismo como um mecanismo de recuperação de forças do sistema

capitalista para continuar se reproduzindo em meio à crise econômica e política que estava mergulhada a Europa na primeira metade do século XX.

A própria derrocada do socialismo real, com o fim da União Soviética, e os estabelecimentos de regimes de inspiração socialista na China e em Cuba, apontam que uma revolução demanda muito mais que a tomada de aparelhos coercitivos e a unidade ditatorial e rígida entre sociedade política e sociedade civil. Destarte, compreendemos a necessidade de retomar o ideário de sociedade civil em Gramsci entendendo esta como um espaço heterogêneo e multiforme de luta por hegemonia, formado por múltiplas organizações com as mais distintas finalidades, sejam elas educativas, religiosas, culturais, políticas, econômicas etc. A sociedade civil é parte do Estado que atua na formação do consenso por meio da construção de hábitos, modelos de comportamento, valores, formas de pensar, ou seja, na cultura em geral. Ela é tanto fértil ao enraizamento de um sistema hegemônico como também propício para a criação de possibilidades de contestação que colocam em xeque esse mesmo sistema.

4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Buscamos agora dar respostas aos questionamentos levantados no início da seção anterior. Como vimos, a maioria dos CEEs reserva assentos para alguma instituição classista, em geral, sindicatos do magistério. Ao menos 25 vagas estão garantidas como norma para entidades representantes da categoria do magistério público. Contudo, observamos que essa participação é bastante limitada. Além do número de cadeiras, que poderia ser maior, foi possível observar que os representantes da categoria dos trabalhadores em educação pública nem sempre se manifestam diante de assuntos extremamente relevantes para a classe, como a situação da educação escolar no contexto de pandemia, por exemplo. Dos 25 conselheiros que tem garantia de assento nos CEES, apenas uma apresentou voto contrário frente às pressões do empresariado. Vimos também, que a influência dos governadores dos estados é extremamente presente nas decisões dos Colegiados. Até mesmo a data de criação da maioria dos Conselhos, meados da década de 1960, nos sugere que o clima em que foram criados não tinha a mesma efervescência democrática dos conselhos gestores dos anos de 1990. Constatamos ainda que existe uma paridade entre representantes da sociedade política e da sociedade civil na maioria dos CEEs.

Pudemos perceber a grande quantidade de decisões unânimes e a falta de clareza sobre como se deu a votação em muitos dos atos dos Conselhos. Entretanto, mesmo a maioria das

decisões dos CEEs sendo apresentadas como unânimes, ficou muito claro, a partir dos documentos do CEE/PR, por exemplo, que os Conselhos Estaduais de Educação podem, e em tese deveriam ser, muito mais do que instâncias burocráticas de autorização e credenciamento ou validação de decisões das Secretarias de Educação. Assim, entendemos os Conselhos como espaços de tensões e conflitos de interesses, ou seja, de luta por hegemonia, com potencial a ser aproveitado pela classe trabalhadora.

Essa grande quantidade de decisões unânimes já nos indica que os grupos hegemônicos no interior dos CEEs são bastante consolidados. Adentrar esse espaço e atuar nele como representante de classe buscando nessa instância suas potencialidades para avançar no exercício da cidadania é uma tarefa que ainda demanda grande avanço. Para tanto, um dos primeiros caminhos que vemos como necessários, é retirar dos CEEs o véu que lhe confere um caráter demasiadamente consultivo e de reunião de pessoas ilustres — o que favorece a hegemonia burguesa — em favor da construção de uma atmosfera de participação e representatividade mais favoráveis para atuação da classe trabalhadora e para criar bases para construção de uma outra hegemonia.

A possibilidade de criação dessa atmosfera depende, também, de como os CEEs são entendidos enquanto espaço. Assim, nos questionamos se os Conselhos Estaduais de Educação se configuram como instituições da sociedade civil ou da sociedade política e em que implica essa configuração.

Com base no entendimento que sociedade política e sociedade civil compõem o Estado e que essa separação é meramente metodológica, assumimos o pressuposto que os CEEs correspondem a ambas esferas. A própria composição que, ao menos em tese, é paritária entre representantes da sociedade política e representantes de organizações da sociedade civil já aponta para essa dupla dimensão dos CEEs. A função reguladora e normativa dos Conselhos dá o tom da sociedade política, enquanto que os distintos interesses dos grupos sociais ali representados apontam para a instância da sociedade civil.

Destacamos aqui a influência da política no seu sentido mais estrito, enquanto governo, enquanto política partidária, nos Conselhos Estaduais de Educação. Em primeiro lugar, a forte influência do Poder Executivo remete aos interesses de governos específicos e não de políticas de Estado. No caso do estado do Paraná essa questão ficou muito evidente uma vez que a Secretaria de Educação se mostrou bastante arbitrária, situação que foi denunciada ao público pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná — APP Sindicato e por membro do Poder Legislativo. Em segundo lugar, a revisão de literatura sobre os Conselhos Estaduais de Educação mostrou que essa influência do Poder Executivo não é uma exceção,

mas sim regra, na grande maioria dos Conselhos. A subordinação às Secretarias de Educação é uma constante que limita a atuação dos CEEs aos projetos de poder dos governadores.

Outra situação interessante foi que, acidentalmente, pesquisando sobre as vinculações do deputado estadual Luiz Cláudio Romanelli — PSB/PR, descobrimos que este é esposo de uma conselheira do CEE/PR, Fabiana Cristina de Campos. Ora, ser representante do Poder Legislativo casado com uma conselheira do CEE não é nenhum crime, nem mesmo desvio de conduta por si só. Inclusive, a referida conselheira é professora e tem experiência na área da educação e também na gestão pública. Contudo, essa questão nos fez pensar nas influências para indicação dos conselheiros.

O Brasil é um país onde práticas como clientelismo, nepotismo e apadrinhamento são muito frequentes e vão desde um *curriculum vitae* entregue às mãos da ‘pessoa certa’ no RH de uma empresa até indicações políticas dos mais altos escalões. Desta feita, não seriam os CEEs instâncias imunes à essas práticas. Entretanto, porque algo é comum não quer dizer que seja adequado e até mesmo aceitável. Pra quem defende a participação e a representatividade da classe trabalhadora essas práticas são nocivas e podem contribuir para um falseamento da diversidade representativa dos CEEs. A falta de clareza no processo de escolha dos conselheiros assim como a ausência de participação da sociedade na escolha dos mesmos intensifica ainda mais essas estratégias de favorecimento.

Entendemos os CEEs como instituições privadas de hegemonia pela sua organização autônoma em relação a política no sentido estrito — ao menos em tese — e também, por compreender em sua composição a representação de diversas outras instituições privadas, ou seja, que não pertencem a esfera da sociedade política de forma imediata.

Se na sociedade capitalista a hegemonia é burguesa, logo, também nos CEEs há esse predomínio de ideias, normas e moral burguesas. É por essa razão que acreditamos que se justifica a majoritariedade nas decisões unânimes. O ideário da classe dominante, amplamente absorvido pelos conselheiros se expressa no voto unânime em torno de um entendimento consensual sobre a educação escolar.

Identificada a hegemonia burguesa nos Conselhos, seriam essas instituições fadadas a reproduzir continua e permanentemente a ideologia burguesa? Acreditamos que não.

Como vimos na seção anterior, o conceito de sociedade civil é profícuo, também, à contestação, à construção de ideias, valores e normas que favorecem a classe trabalhadora. Se de um lado a grande força da ideologia burguesa, há também espaços para refutá-la. Não há dúvidas que na luta de classes a classe trabalhadora encontra-se em desvantagem, justamente

pelo arsenal de consenso social que detém a burguesia. Entretanto, se há uma tarefa necessária à revolução é a ocupação dos espaços pela classe trabalhadora.

Em primeiro lugar, quando falamos de revolução o fazemos para deixar claro que não queremos perder de vista a transformação basilar da sociedade. Em segundo lugar, esclarecemos que não temos nenhuma ilusão de ver nos Conselhos Estaduais de Educação espaços como os Conselhos de Fábrica italianos, por exemplo. São formas de organização com objetivos e composição muito distintas. O caráter revolucionário que mencionamos não consiste nos Conselhos Estaduais de Educação em si, mas sim a ocupação dos mais diferentes espaços da sociedade civil, inclusive nos CEEs, pela classe trabalhadora.

Mesmo os Conselhos não tendo um caráter revolucionário em si, vemos nessas instâncias colegiadas um potencial emancipador na medida em que podem ser ocupadas cada vez mais pela classe trabalhadora. Uma emancipação ainda limitada, mais política do que humana propriamente dita em termos marxistas, mas assim mesmo extremamente necessária.

Os CEEs são instâncias deliberativas, sua natureza é ser espaços de tomada de decisões coletivas. Se na composição dessas coletividades estiverem representados cada vez mais trabalhadores comprometidos com sua classe social e com a transformação radical do *status quo*, as possibilidades de contestação dos princípios burgueses poderiam ir muito além do que algumas pouquíssimas declarações de votos contrários. As normativas deliberadas sobre a educação escolar poderiam fortalecer decisões favoráveis à classe mudando a realidade concreta de milhões de estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Em síntese, considerando a participação e a representatividade da classe trabalhadora, apontaremos alguns aspectos os quais consideramos como limites e outros como possibilidades dos Conselhos Estaduais de Educação.

Um dos limites bastante evidentes é a influência exacerbada do Poder Executivo estadual que subordina muitos dos CEEs às secretarias de educação e aos próprios governadores. Essa subordinação tira dos Conselhos a autonomia que lhes é garantida por lei e, por consequência, traz prejuízos à participação e à representatividade das diferentes instituições que compõem os CEEs em favor de projetos de governos específicos.

Outro aspecto que destacamos são as poucas cadeiras destinadas às instituições classistas. Os votos contrários no interior dos colegiados poderiam ter muito mais peso e até mudar decisões se os trabalhadores fossem mais e melhor representados. Identificamos esse embate entre interesses dos dominantes e interesses dos dominados em apenas um dos Conselhos Estaduais de Educação, mesmo a maioria dos CEEs tendo representatividade de sindicatos dos trabalhadores em educação pública.

A ausência de participação da sociedade na escolha dos conselheiros também se configura como um limite. O processo de escolha se dá por indicação e não por eleição direta, contribuindo para práticas de favorecimento baseadas em interesses muito particulares em detrimento de um processo democrático que envolva mais membros das comunidades escolares.

Nesse mesmo sentido, entendemos como limite, também, a falta de clareza no processo de escolha das pessoas indicadas aos cargos, uma vez que uma das prerrogativas é apenas o notório saber em matéria de educação, o que confere um caráter muito mais de elitismo intelectual do que de representatividade social. Na mesma esteira de pensamento, acreditamos que o excesso de funções burocráticas em detrimento da função representativa se constituiu como um grande entrave para que os CEEs tomem decisões que contemplem a representatividade da classe trabalhadora.

Em contrapartida, entendemos os Conselhos Estaduais de Educação como um espaço importante a ser ocupado pela classe trabalhadora. Trata-se de uma instância de deliberação coletiva, na qual, estando os trabalhadores presentes e ativos, podem travar discussões pertinentes aos interesses da classe e influenciar decisões que beneficiem os dominados.

Acreditamos também, como potencialidade, que há meios de construção de maior participação da classe trabalhadora nos CEEs. Vemos como caminhos possíveis a pressão social de movimentos de classe e as pautas legislativas. Movimentos sociais classistas podem pressionar o debate em torno de maior representatividade de classe, reivindicando a presença de seus representantes nesses Colegiados. Também, deputados estaduais comprometidos com a classe trabalhadora poderiam propor de projetos de lei para maior representatividade nos CEEs.

Defendemos como possibilidade, ainda, que os CEEs podem ser um lugar de oportunidade de contestação de políticas autoritárias vindas do Poder Executivo. Sua autonomia é legítima e pode fazer frente a luta pelo desenvolvimento da democracia na gestão da educação.

Outra possibilidade que enxergamos nos CEEs é a expressão de valores e posicionamentos de classe por meio das declarações de voto contrário. Acreditamos que toda oportunidade da classe trabalhadora de registrar, tornando público, seus anseios, condições, denúncias, projetos etc. é válida, necessária e deve ser aproveitada.

Apontamos, também, para o caráter educativo que pode ser conferido às sessões dos Colegiados. Estas sessões podem ser momentos propícios para lembrar ou mesmo apresentar aos ilustres conselheiros, defensores da moral burguesa, princípios que movem os movimentos

classistas, trazendo o debate de classes para as discussões, tanto a partir de vertentes teóricas quanto por meio de exemplos da realidade concreta.

Por fim, entendemos que a participação e representatividade de classe têm grande potencialidade nos CEEs uma vez que os Colegiados atuam no âmbito das normativas para educação escolar de todo um sistema de ensino. Se considerarmos que à escola pública corresponde o maior número de matrículas, as decisões dos CEEs atingem muito mais os usuários dos sistemas de ensino da classe trabalhadora do que da burguesia, e se essas decisões compreenderem aos interesses dos trabalhadores há um benefício muito significativo para o processo de educação escolar de milhares de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 nos tomou de assalto como a maior crise sanitária do século. Crise que afetou drasticamente a saúde das pessoas, mas também a economia, a política, a educação e as mais diversas áreas e relações sociais em todo o planeta. Em países como o Brasil, que já se viam mergulhados em crises políticas, econômicas e polarização social, a situação foi ainda mais agravada. Para a classe trabalhadora, o cenário é ainda pior. Para além da idade e comorbidades, o fator pobreza foi decisivo no aumento do número de mortes. Condições de trabalho, renda, lazer, moradia e educação se fazem ainda mais precários nessa situação de calamidade.

No que se refere a educação escolar, a suspensão das aulas presenciais como medida de isolamento social necessária e o estabelecimento de aulas remotas ampliou ainda mais o fosso das desigualdades educacionais. As normativas para o estabelecimento do regime especial da educação escolar foram estabelecidas, também, pelos Conselhos Estaduais de Educação. Entendendo esses Conselhos enquanto instâncias de participação e representatividades de diferentes segmentos, inclusive da classe trabalhadora, consideramos necessário problematizar essas duas categorias, participação e representatividade.

Participar diz respeito a ter ou tomar parte de alguma coisa, se relaciona com a ideia de pertencimento, de compartilhamento, de lugar comum. Participamos porque fazer determinadas coisas de forma isolada é muito mais custoso e dá menos resultados que fazê-las em conjunto, mas acima de tudo, participamos porque somos seres fundamentalmente sociais, vivemos em coletividade e fazer parte de espaços e grupos sociais é necessidade humana.

A bandeira da participação é levantada quase que sem restrições pelas mais diferentes concepções de mundo. Contudo, há um forte discurso hegemônico de participação de caráter individual, como se as ações de indivíduos isolados em instituições sociais fosse o elemento central de mudanças sociais. Acreditamos que esse discurso busca responsabilizar as pessoas de forma isolada e camuflar as potencialidades das transformações sociais coletivas, mais especificamente classistas. Assim, tratamos da importância da participação social da classe trabalhadora uma vez que entendemos que esta tem possibilidade de transformar o status quo. Apontamos ainda, que essa participação precisa estar acompanhada de representatividade. Estar presente num espaço não garante que seus interesses estejam em jogo. Mais do que participar é importante ter representação. Portanto, defendemos a ampla participação e representatividade da classe trabalhadora nos diferentes espaços sociais.

A participação e a representatividade da classe trabalhadora encontram um de seus entraves na falta de entendimento dos grupos que a compõe e de sua função social. Nesse sentido, esclarecemos que a classe trabalhadora no Brasil contemporâneo é diversa e engloba grupos muito heterogêneos, mas que se distinguem da classe dominante e da classe média por ter de vender a sua força de trabalho para sobreviver. Ela, então, é composta por trabalhadores assalariados, com e sem qualificação técnica, bem como pessoas em situação de subemprego, que possuem diferenças de idade, sexo, etnia, renda, escolaridade e acesso à bens e serviços.

Nesse sentido, rechaçamos a classificação de inspiração norte-americana que usam critérios como renda, escolaridade e acesso a bens e serviços para categorizar as classes em grupos denominados como A, B, C, D e E, pois, entendemos que essa perspectiva camufla e falseia a realidade impedindo a construção de uma consciência de classe. Entendemos como consciência de classe a compreensão do lugar em que ocupa na produção da vida material. Destacamos, ainda, que a classe trabalhadora é a classe revolucionária, ou seja, a que tem como potencial para transformar as bases sob as quais se erigem a sociedade pois é ela quem produz as riquezas sociais, bem como quem sofre com a exploração e as desigualdades oriundas das relações de produção, é a classe trabalhadora que anseia pela revolução, esta última entendida como a transformação radical da forma de sociabilidade.

Vertentes como a teologia da prosperidade pentecostal e o ideário meritocrata do empreendedorismo, com forte inspiração conservadora, têm contribuído para velar a luta de classes e fragmentar a classe trabalhadora. Identificamos no conservadorismo uma constante na sociedade brasileira contemporânea que tem cimentado a polarização social e o estabelecimento de ideias e posturas autoritárias, excludentes, preconceituosas e extremamente nocivas à vida humana em sociedade. Machismo, racismo, homofobia, xenofobia, o ódio ao pobre e as políticas sociais que atendem as camadas mais pobres da sociedade têm sido legitimadas pelo pensamento conservador e ganham aderência de parte significativa da população.

Esse levante conservador é uma estratégia de reprodução do capital que encontrou terreno fértil nas políticas de baixa intensidade de governos de esquerda os quais não empreenderam as transformações estruturais necessárias na mesma medida em que ameaçaram a ordem social burguesa conferindo, mesmo que de forma ainda muito elementar, melhores condições de vida para os mais pobres. O ano de 2013 é por nós considerado um marco inicial do que iríamos experimentar enquanto sociedade em termos de polarização social entre direita e esquerda, entre avanço do conservadorismo e o combate ao levante reacionário.

As Jornadas de junho em 2013 levaram dezenas de milhares de pessoas às ruas sob a tônica de melhores condições de vida e críticas ao Poder Executivo nas mais diversas esferas.

As multidões em manifestação, inicialmente, apresentavam um caráter contestatório muito mais vinculado aos movimentos à esquerda do espectro político e foram apresentadas pela mídia hegemônica como ilegítimas, mas apenas em seu início. Com a forte repressão policial às manifestações, inclusive a jornalistas, a mídia reduz o tom negativo conferido aos movimentos.

A direita conservadora vê nas manifestações populares um mecanismo para alastrar seu ideário, trazendo para si grupos que não tinham consistência classista em suas bandeiras. As pautas começam então a ficar cada vez mais contraditórias, abarcando progressistas e conservadores. A grande mídia muda completamente o tom dos discursos apoiando a legitimidade das manifestações.

É recorrente na história da sociedade contemporânea o uso do combate a corrupção como discurso legitimador de golpes de Estado e, sob essa esteira de pensamento, no ano de 2014 as manifestações ganharam outra tônica. Com a aproximação do evento mundial de futebol, a Copa do Mundo da FIFA, realizado no Brasil no mesmo ano, pessoas continuavam indo às ruas para manifestações que cada vez mais apresentavam cisões em suas bandeiras. Se de um lado movimentos de esquerda convocavam a população para lutar por demandas sociais como segurança, moradia e educação — que se viam em prejuízo diante da necessidade do Poder Executivo em camuflar as desigualdades sociais em torno do evento — a direita se movimentava pedindo o *padrão Fifa* nos serviços prestados pelo Estado e o combate à corrupção, sendo essa última o argumento que se tornou basilar entre esses manifestantes.

No ano de 2015 fica ainda mais nítida a expansão da direita, agora mais apelativa aos ideais conservadores. Os movimentos de direita levaram milhares de pessoas às manifestações pedindo pelo combate à corrupção e o impeachment da então presidente Dilma Rousseff - PT. A associação entre o Partido dos Trabalhadores e a corrupção é o lema dos conservadores. Os discursos de ódio ao PT se estendem também a todos àqueles que se beneficiaram das políticas sociais e pertencem aos estratos menos favorecidos economicamente da sociedade. Por esses estratos terem aumentado, durante os governos petistas, seu acesso a poucos bens e serviços e não se submeterem mais a quaisquer tipos de atividade para conseguir renda. Muitas pessoas da classe média e de parte das camadas menos vulneráveis da classe trabalhadora deixaram de ter acesso a serviços como manicures, motoristas e empregados domésticos e tiveram que dividir espaços elitizados como shoppings, universidades e aeroportos com os mais pobres. Fatores que incomodaram aqueles que tinham o desejo de manter o *status quo*. As redes sociais tiveram papel decisivo no chamamento das pessoas às ruas e na disseminação do pensamento conservador na sociedade.

As relações estabelecidas entre a elite e seus representantes políticos, legitimadas pelas multidões de manifestantes enquanto massa de manobra, foram suficientes para depor a presidente em exercício em meio a seu segundo mandato, no ano de 2016. Michel Temer – MDB, assumiu o cargo mais alto do Poder Executivo. Os movimentos de contestação ao golpe que depuseram Dilma não passaram despercebidos na história. Sob o signo de *#PrimeiramenteForaTemer* várias formas de protestos eclodiram no país.

Papel essencial tiveram os evangélicos nesse contexto e nos desdobramentos posteriores. Lula, Dilma e os ‘comunistas’⁴⁷ foram taxados como os maiores corruptores da sociedade brasileira e depravadores da moral e dos bons costumes. Deus, pátria e família foram as palavras de ordem da direita.

A corrida eleitoral, disputada formalmente em 2018, foi recheada de *fake news* para consolidação do inimigo em comum: a esquerda. Jair Messias Bolsonaro, até então figura caricata e grotesca da política brasileira aglutinou um número imenso de seguidores nas redes sociais. Os movimentos de esquerda revidaram e novas manifestações foram as ruas sob a bandeira do *#EleNão*. A resistência progressista não foi suficiente para conter o voo alto das forças conservadoras. Bolsonaro foi eleito presidente da República, coroando o conservadorismo brasileiro⁴⁸.

A força do autoritarismo do governo Bolsonaro foi legitimada pelo consenso de grande parte da população por meio da disseminação do ideário conservador. Um risco eminente para a democracia.

A respeito do conceito de democracia, entendemos que a democracia parlamentar, a qual vivenciamos, tem caráter burguês e é uma forma de governo em que todos as pessoas sob sua jurisdição participam das decisões de forma representativa. Os mecanismos de participação desse sistema de governo privilegiam os interesses da burguesia. Todo esse processo acontece de forma dissimulada, sob a fachada de igualdade. A burguesia se mantém no poder porque detém a hegemonia, entendida aqui como a supremacia de um grupo sobre os demais, por meio das relações entre coerção e consenso. A burguesia mantém o domínio da sociedade por meio do controle dos aparelhos de repressão, como também é dirigente intelectual e moral dela pela ampla disseminação de seus valores.

⁴⁷ Nesse contexto a expressão é empregada como vulgarmente a direita tem concebido todos aqueles que se opõem ao conservadorismo.

⁴⁸ Abrindo parênteses, fugindo um pouco da impessoalidade do texto, cabe aqui um desabafo. Nós, de esquerda, tínhamos convicção de que viriam tempos difíceis, mas não podíamos imaginar quão terríveis eles poderiam ser e estão sendo com Bolsonaro e sua cúpula à frente do Poder Executivo Federal. Tempos obscuros. Nos resta o enfrentamento e a esperança de dias melhores. Fechamos parênteses.

Compreendemos que a democracia liberal atende aos interesses dos dominantes e é mais limitante do que potencializadora para a classe trabalhadora. Contudo, mesmo no contexto de uma democracia liberal, acreditamos ter espaços para participação e representatividade dos interesses dos trabalhadores. Estes não devem ser rechaçados ainda mais diante do contexto reacionário conservador em que vivemos. Defendemos, justamente, a necessidade de ampliar esses espaços mesmo nos limites da democracia burguesa.

Um dos atos do primeiro trimestre de Bolsonaro no comando do país foi, precisamente, limitar espaços de atuação da classe trabalhadora bem como de opositores de seu governo. Por meio do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, o governo brasileiro extinguiu todas as instâncias colegiadas que não tenham sido criadas por lei e revogou o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, o qual instituía a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS, implementados na gestão de Dilma Rousseff, confirmando sua postura autoritária e seu desejo de anular a oposição.

Chamamos a atenção para a forma de organização de tipo Conselho enquanto instâncias de deliberação coletivas. Ao longo da história temos vários exemplos interessantes dessa organização. Destacamos aqui alguns exemplos de Conselhos de espírito revolucionário.

A Comuna de Paris, na França de 1871, representou a primeira tentativa de insurreição popular para o estabelecimento de um governo operário da história. Os *Soviets* russos foram organizações de trabalhadores em formato de Conselhos com um importante impacto para o processo de revoluções na Rússia — tanto em 1905 quanto em 1917 — trazendo como aprendizado a premissa da autogestão dos trabalhadores. Os Conselhos de Fábrica italianos dos anos 1919 e 1920 apontaram para a viabilidade da gestão operária da produção e a inutilidade econômica dos empresários no processo produtivo, bem como a necessidade de ultrapassar os limites da fábrica e adentrar demais instâncias da sociedade civil.

Longe desse espírito revolucionário, no contexto brasileiro existem Conselhos que datam do Império, como por exemplo o *Concelho de Instrução Pública*, hoje Conselho Estadual de Educação da Bahia, criado em 1842. Os primeiros Conselhos de educação no Brasil foram provincianos, o que nos leva a identificar os Conselhos Estaduais de Educação como as primeiras instâncias colegiadas de educação no país. Conselhos estes que tinham um caráter mais consultivo, como reunião de pessoas ilustres acerca da matéria do Colegiado.

Muitos dos Conselhos que atuam ainda hoje surgiram em meados da década de 1960, criados pelo Poder Executivo como extensão da administração pública e ainda carregam esse aspecto de elitismo intelectual e de subordinação aos governos. Na década de 1980 ocorreu um movimento de criação de Conselhos populares, mais próximos de lutas sindicais e dos partidos

políticos. Já a partir dos anos de 1990, sob o espírito da redemocratização no país e da Constituição Cidadã de 1988, os Conselhos no Brasil adquirem o formato ao qual conhecemos hoje como Conselhos de Representantes, legalmente institucionalizados que atuam nos limites da democracia liberal mediando os processos deliberativos sobre as mais diversas temáticas da sociedade.

No que diz respeito específico aos Conselhos de Educação, alguns deles surgiram no Brasil imperial enquanto Conselhos provincianos de educação, precursores dos CEEs. Tinham como objetivo central inspecionar os estabelecimentos de educação pública, regular o ensino público e prestar esclarecimentos aos governos sobre a educação nas províncias. Eram compostos por poucos membros nomeados pelo presidente de cada província.

Com o estabelecimento da República foram criadas diversas instituições do tipo Conselho, com caráter de sistematização da educação nacional, pioneiros do que seria o Conselho Nacional de Educação hoje. Citamos aqui o Conselho Superior de Ensino criado pela Reforma Rivadávia em 1911, o Conselho Nacional de Ensino criado pela Reforma Rocha Vaz em 1925, o Conselho Nacional de Educação criado pela Reforma Francisco Campos em 1931. Cada reforma extinguiu a instituição anterior e criava uma nova predominando, na sua essência, os elementos em comum. Tais instituições foram permeadas por subordinação e acordos com o Poder Executivo, sob forte controle ideológico e elitismo intelectual.

A primeira legislação a tratar sobre os Conselhos Estaduais de Educação foi a Constituição Federal de 1934. Essa Carta Magna dispunha que os Estados e o Distrito Federal deveriam criar Conselhos de Educação com funções semelhantes às do Conselho Nacional de Educação. Em razão da conjuntura sociopolítica do país e a repressão do Estado numa possível ameaça comunista, a Lei de Segurança Nacional de 1935 colocou o Brasil em estado de sítio. Em 1937 foi promulgada nova Constituição Federal sem mencionar os Conselhos — que só voltaram a ser mencionados explicitamente na Constituição Federal em 2017 por meio de uma Emenda ao texto base de 1988 de forma muito aligeirada: apenas em referência ao estabelecimento da reforma do Ensino Médio.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 criou o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. Se por um lado essa legislação conferiu maior autonomia e competências aos Conselhos, a composição dos Colegiados foi fortemente marcada por representantes de instituições privadas de ensino. Tendo em vista os fortes interesses privatistas, muitas das competências que antes eram do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação foram delegadas aos Conselhos, constituindo-se como entraves para a educação pública.

Em 1971, já sob o regime da ditadura civil-militar, foi promulgada a Lei nº 5.692 que possibilitou a criação dos Conselhos Municipais de Educação. Os Conselhos de Educação, em todas as esferas, se constituíram como seios da política educacional do período ditatorial. Com o suporte da legislação anterior, LDB nº 4.024/61, os Conselhos continuavam se sobressaindo em relação ao Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação. A composição dos Colegiados tinha como constante o alinhamento ideológico ao Poder Executivo, uma vez que, a coercitividade do regime militar concebia como adversário qualquer opositor do governo. Se os Conselhos de Educação ganharam notoriedade nesse período, na mesma medida se tornaram lócus de interesses do setor privado em detrimento da escola pública e de rigidez no alinhamento ideológico.

O esgotamento da ditadura e a ebulição em torno de maior participação social deram fim ao regime militar. A Constituição Cidadã de 1988 expressava ideais de cidadania e de socialização do poder dentro dos limites de uma democracia burguesa.

Em 1994, por meio da Medida Provisória nº 661, foi extinto o Conselho Federal de Educação recriado o Conselho Nacional de Educação. Uma das mudanças mais significativas foi a maior representatividade de diferentes instituições da sociedade civil. Contudo, em 1995 a Medida Provisória que criou o CNE se tornou lei — Lei nº 9.131/95 — e teve alterações em seu corpo, as quais retiraram do Conselho a primazia na administração da educação nacional, retornando ao status de órgão de colaboração do Ministério da Educação, como antes de 1961.

Em 1996 foi promulgada a LDB nº 9.394/96, importante legislação para normatização da educação brasileira. Entretanto, a legislação não mencionou explicitamente os Conselhos Estaduais de Educação, permanecendo como norteadora a legislação de 1961. Esse vácuo normativo em relação à legislação de caráter nacional sobre os CEEs é uma lacuna no que diz respeito a solidez dos Conselhos Estaduais de Educação.

Para investigarmos mais a fundo os CEEs, conhecermos o campo acadêmico sobre essa instância colegiada e identificarmos como os pesquisadores têm olhado para os Conselhos Estaduais de Educação, realizamos uma revisão de literatura.

Em relação à natureza e função dos Conselhos Estaduais de Educação no Brasil, destacamos que as pesquisas analisadas evidenciaram o excesso da função normativa em detrimento das demais, especialmente da representativa. Há um esvaziamento do papel dos Conselhos enquanto espaços de tomada de decisões coletivas, o que confere um caráter mais técnico-burocrático do que orgânico em relação aos demais espaços de organização da educação estadual. A significativa intervenção do Poder Executivo, na figura dos governadores dos estados e das Secretarias Estaduais de Educação, foi um dos aspectos mais evidenciados no

estudo do campo acadêmico, tanto no exercício de posturas autoritárias quanto nas manobras para recondução de conselheiros subservientes.

Buscando contribuir para o avanço do campo acadêmico, investigamos os documentos normativos que regem os Conselhos Estaduais de Educação no Brasil. Apresentamos a seguir a síntese do resultado dessa investigação.

I. Sobre o acesso as informações pertinentes à pesquisa: Os Conselhos Estaduais de Educação do Rio Grande do Norte e do Acre não possuem páginas eletrônicas. Breves informações sobre esses Conselhos são localizadas nos sites das secretarias estaduais de educação desses estados. Os CEEs do Rio Grande do Sul, Tocantins, Espírito Santo, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal, Pernambuco e Amapá têm as páginas eletrônicas atualizadas e com acesso facilitado às informações como legislação, documentos norteadores, apresentação dos nomes dos conselheiros da gestão atual e a vinculação desses com as instituições sociais representadas. Os CEEs de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Bahia, Sergipe, Paraíba, Rondônia, e Amapá, apesar do fácil acesso às informações, não vinculam explicitamente os conselheiros a nenhuma entidade social. Santa Catarina, Paraná, Alagoas, Ceará, Piauí, Maranhão e Amazonas têm portais eletrônicos bastante intuitivos, entretanto, não disponibilizam toda a legislação sobre o Conselho e também não apresentam as entidades sociais representadas no colegiado com maior transparência. Já os CEEs de São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima têm sites pouco funcionais em relação às informações pertinentes a essa tese.

II. Sobre a data de criação dos Conselhos: O período de criação dos Conselhos também nos ajuda a pensar no contexto sob os quais foram estabelecidos. Considerando que a expansão dos Conselhos Gestores se deu na década de 1990, inspirada em ideais democráticos da Constituição Cidadã de 1988, acreditamos que os CEEs não partilharam desse mesmo espírito em suas fundações. Tanto a categorização de Conselho de Notáveis de Raggio (2014), quanto a de Gonh (2011) acerca dos Conselhos criados como extensões do Poder Executivo parecem comportar melhor o clima de formação dos CEEs. O Conselho mais antigo é o da Bahia, criado em 1842, ainda no Brasil imperial. Os CEEs do Rio Grande do Sul, Paraíba, Ceará e Amazonas foram criados no final da década de 1940. Identificamos que, dos 27 CEEs, 15 surgiram na década de 1960 em resposta a LDB nº 4.024/61. E o Conselho mais recente é do Roraima, criado em 1992.

III. Sobre a atualidade dos documentos vigentes: a maioria dos regimentos internos dos CEEs se encontra desatualizada. Acreditamos que essa defasagem contribuiu para velar as transformações sociais que influenciam o contexto educacional. Lembramos também que a maioria dos documentos apontam como dever dos conselheiros alterar, propor emendas e zelar

pela atualização dos regimentos internos. Identificamos que os regimentos mais atualizados são dos Conselhos do Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal, com menos de 5 anos de homologação. Com documentos vigentes entre 6 e 10 anos estão os CEEs do Paraná, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Pará, Amapá e Acre. Elaborados em meados dos anos 2000 estão os regimentos dos CEEs de Santa Catarina, Espírito Santo, Mato Grosso, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Tocantins e Roraima. Os CEE da Bahia e de Minas Gerais datam da década de 1990. Os regimentos dos CEEs do Rio de Janeiro e de São Paulo são os mais desatualizados e datam de 1986 e 1971, respectivamente. Não foi possível localizar informações sobre a data de aprovação do regimento interno do CEE do Amazonas.

IV. Sobre a quantidade de conselheiros: os critérios para definição do número de membros não estão expressos na legislação. Identificamos que a densidade demográfica, apesar de relevante, não é critério determinante. O CEE com maior número de representantes é o de Goiás, com 27 conselheiros. Roraima e Tocantins compartilham do menor número, 11 em cada CEE.

V. Sobre a influência da sociedade política: identificamos que 55% dos conselheiros são indicados por representantes da sociedade política. Dos 500⁴⁹ conselheiros, ao menos 200 são indicados livremente por governadores, 47 por secretários estaduais de educação ou pessoas por eles designadas e 8 por indicações de Assembleia Legislativa. Não foram localizados durante a pesquisa documentos que apontam para as entidades sociais representadas nos CEEs de São Paulo, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão e Roraima. A autonomia no processo de escolha dos conselheiros é limitada, pois, majoritariamente, as instituições devem enviar listas tríplices com nomes dos candidatos para os governadores dos estados que fazem as escolhas dos membros. Formato este que confere aos governadores um controle sobre a composição dos Conselhos.

VI. Sobre a diversidade na composição: o CEE com maior pluralidade na participação de instituições sociais é do Mato Grosso, com 21 segmentos distintos. O CEE com menor diversidade de segmentos sociais é o do Paraná, que legalmente precisa representar apenas 3 entidades, sendo todas da sociedade política.

VII. Sobre as instituições que representam trabalhadores: há presença destas, porém parte significativa dos Conselhos não apresenta garantias de forma clara e direta acerca dessa representatividade, são eles os CEEs do Paraná, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará,

⁴⁹ Chegamos a esse número somando a quantidade de conselheiros prevista na legislação encontrada nos CEEs do Brasil.

Piauí, Maranhão, Roraima e Pará. Os CEEs de Amazonas, Alagoas, Rio Grande do Sul e Distrito Federal têm as maiores participações de entidades representativas de trabalhadores garantidas pela legislação com, respectivamente, 7, 6, 6 e 5 cadeiras em cada Conselho.

VIII. Sobre a presidência dos CEEs: a maioria dos CEEs têm eleições diretas para escolha de seus presidentes. Apenas os Conselhos do Paraná, Rio de Janeiro e Amazonas não o fazem por meio de eleições. No CEE do Paraná o presidente é indicado pelo governador do estado e não tem mandato fixo. No CEE do Rio de Janeiro o presidente e seu vice também são escolhidos pelo governador a partir de uma lista tríplice elaborada pelos membros Conselho. Já o CEE do Amazonas a presidência do Conselho é nata e pertence ao secretário estadual de educação. Não foram localizadas informações sobre como se dá a presidência dos CEEs do Espírito Santo e Ceará.

As argumentações que fizemos, com base nos instrumentos legais e normativos, foram fundamentais para conferir uma fisionomia aos Conselhos Estaduais de Educação no Brasil. Contudo, foi necessário avançar ainda mais no interior dessas instâncias para compreender os limites e possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos colegiados. Para tanto, averiguamos os documentos, resultados de atos dos Conselhos Plenos, acerca do regime especial para a educação escolar no período da pandemia de Covid-19, tendo como recorte temporal o ano de 2020. Buscamos, nesses documentos, perceber como se deu a participação da classe trabalhadora por meio do voto de cada ato, bem como de que maneira os interesses da classe foram representados.

No levantamento dos atos dos CEEs identificamos, majoritariamente, a unanimidade nas decisões, bem como inúmeras ausências de explicações sobre como a matéria foi deliberada. Dos 223 documentos localizados, apenas 6 apresentaram votos contrários, sendo 4 atos de um mesmo CEE. Como, nesta tese, partimos da ótica da luta de classes e entendemos os interesses da classe trabalhadora como não hegemônicos, os votos contrários nos chamaram a atenção, justamente por irem na contramão das decisões hegemônicas, unânimes. A análise dos atos que apresentaram votos contrários, em particular aqueles que continham declarações de voto, nos serviram de instrumentos para identificar aspectos da participação e da representatividade da classe trabalhadora.

Identificamos que, dos 6 documentos com votos contrários, 4 são de um mesmo CEE, declarados pela mesma conselheira, representante de entidade classista de trabalhadores em educação pública. Os outros 2 atos não nos forneceram elementos suficientes para estudo, uma vez que não continham as declarações de voto explícitas. A análise dos documentos nos permitiu identificar que: a) a hegemonia presente nos CEEs é compatível com ideais burgueses;

b) as ingerências do Poder Executivo são uma constante; c) mesmo com a presença de conselheiros vinculados às entidades classistas, a representatividade dos interesses da classe trabalhadora ainda é pequena; d) a forma de escolha dos conselheiros dá margem para indicações por critérios de apadrinhamento e conveniência; e) as declarações de votos contrários são importantes para evidenciar a atuação da classe trabalhadora; f) mesmo com todas as limitações, é possível fazer frente que favoreça a classe trabalhadora no interior dos CEEs.

Para problematizar os limites e possibilidades da atuação da classe trabalhadora, a partir dos atos dos CEEs, defendemos alguns pressupostos teóricos-conceituais a respeito da sociedade civil, Estado e hegemonia, os quais ancoraram as defesas desta tese, são eles:

I. Sociedade civil, Estado e hegemonia não são elementos neutros e sim conceitos políticos, portanto, a forma de conceituá-los depende da visão de mundo de quem realiza essa tarefa. Aqui partimos da perspectiva da filosofia da práxis.

II. Nessa perspectiva, sociedade civil e sociedade política compõem o Estado. Estado é parte da superestrutura que, juntamente com a estrutura econômica, numa relação indissolúvel, compõe o todo da realidade social.

III. A separação entre sociedade política e sociedade civil é apenas metodológica, para compreensão de suas especificidades, pois organicamente elas são inseparáveis e se relacionam de forma interdependente num processo cada vez maior de socialização da sociedade política e de politização da sociedade civil. É nesse contexto de Estado ampliado, com destaque para a sociedade civil, que ocorre a luta por hegemonia.

IV. Hegemonia é a relação entre força e consenso de uma classe para dominar e dirigir os demais grupos sociais. Como a hegemonia hoje é a hegemonia burguesa, podemos dizer que esta também está presente nos CEEs. Pode parecer uma afirmação óbvia, mas em tempos em que o óbvio precisa ser dito, acreditamos importante declarar que os CEEs não se constituem como entidades de caráter classista. Os espaços de discussões e as declarações de voto contrário podem se constituir como elementos iniciais para contestação da hegemonia e para proposta de discussões, ainda que muito elementares, de pressupostos em favor de uma visão de mundo emancipadora.

Em síntese, essa pesquisa teve como objeto a participação e a representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. Nosso objetivo geral foi compreender os limites e possibilidades dessa participação e representatividade nos Conselhos Estaduais de Educação. A tese que aqui defendemos é que os CEEs apresentam diversos limites, dentre eles: a) influência exacerbada

do Poder Executivo estadual; b) poucas cadeiras destinadas às instituições classistas; c) ausência de ampla participação social, bem como a falta de clareza no processo de escolha dos conselheiros; d) excesso de funções burocráticas em detrimento da função representativa. Em contrapartida, sob a ótica dialética da filosofia da práxis, defendemos que os CEEs também são espaço de possibilidades, ressaltamos: a) espaço importante de deliberação coletiva; b) construção de maior participação da classe trabalhadora; c) contestação às políticas autoritárias por parte do Poder Executivo; d) expressão de valores e posicionamentos de classe por meio das declarações de voto contrário; e) caráter educativo das sessões; f) atuação no âmbito das normativas para educação escolar de sistemas de ensino.

Em tempos de obscurantismo como o que o Brasil tem mergulhado desde meados de 2013, que se ampliaram ainda mais com a pandemia de Covid-19, a negação da ciência, o elogio à ignorância e o autoritarismo, dedicamos as últimas palavras desta tese em favor de que se ascendam fagulhas de esperança. Que a classe trabalhadora possa conquistar cada vez mais instâncias de tomada de decisão. Que essas conquistas sejam ampliadas em número e qualidade. Que a defesa dos dominados, das mulheres, dos negros, dos homossexuais, dos imigrantes deixe de ser minoritária. Que a vida, e não apenas o nascimento, seja valorizada. Que a ciência ocupe lugar de prestígio. Que os filhos dos pobres possam ser cientistas. É imperante a ocupação dos espaços pela classe trabalhadora. Que o “pessimismo da inteligência” e o “otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2001, p. 267) nos movam na direção de transformações sociais favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Que tenhamos coragem para tomar partido e que o opressor não encontre facilmente cúmplices entre os oprimidos.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ACRE. Lei nº 1.362, de 29 de dezembro de 2000. Reestrutura o Conselho Estadual de Educação – CEE. **Diário Oficial do Estado do Acre**: Rio Branco, 24 jan. 2001.
- ALAGOAS. Decreto nº 1.820, de 07 de abril de 2004. Regimento do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**: Maceió, 08 abr. 2004.
- ALAGOAS. Lei nº 6.202, de 21 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a estrutura da Secretaria de Estado da Educação – SEE. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**: Maceió, 22 dez. 2000.
- ALMEIDA, R. de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.
- AMAPÁ. Lei nº 1.282, de 22 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a composição, o funcionamento e as atribuições do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Amapá**: Macapá, n. 4402, 22 dez. 2008.
- AMAPÁ. **Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Amapá**. Macapá, nov. 2010. Disponível em:
https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_4959df533d77fd0841ef5dbeb4ade106.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.
- AMAZONAS. **Regimento Interno do Conselho Estadual do Amazonas**. Manaus, Disponível em:
http://www.cee.am.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=182. Acesso em: 08 maio 2020.
- AMAZONAS; BRANDÃO, J. C. L. (Org.). [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: 2017.
- ANDERSON, P. O Brasil de Bolsonaro. **CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 215-254, jan./abr. 2019.
- ANDRADE, M. E. de. Interiorização da educação superior: demandas de democratização e parceria com o poder público municipal. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 235-249, 2015.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- APP SINDICATO. “Se Vira!”, diz o empresário Renato Feder sobre alunos que não têm equipamentos. mar. 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/se-vira-diz-o-empresario-renato-feder-sobre-alunos-que-nao-tem-equipamentos/>. Acesso em: 30 maio 2021.

AQUINO, R. G. **Políticas educacionais pós-fusão: a construção do CEE/RJ (1975-79)**. 2009. 129 f. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2009.

ARAÚJO, G. Uma revolução que não deve ser esquecida: Alemanha, 1918-1923. **História Social**, n. 17, 2009.

BAHIA. Decreto nº 7.532, de 19 de fevereiro de 1999. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Salvador, 21 e 22 fev. 1999.

BAHIA. **Lei nº 172, de 25 de maio de 1842**. Da direção da Instrução Pública. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 08 maio 2020.

BAHIA. **Lei nº 172, de 25 de maio de 1842**. Da direção da Instrução Pública. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em : 08 maio 2020.

BAHIA. **Lei nº 7.308, de 02 de fevereiro de 1998**. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=23>. Acesso em: 08 maio 2020.

BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso Do Sul na definição de políticas de gestão para a educação básica (1999 - 2014)**. 2015. 252 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BIGARELLA, N.; OLIVEIRA, R. T. C. de. A trajetória histórica do conselho estadual de educação de Mato Grosso do Sul: organização, composição e representatividade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 184-211, mar. 2018.

BITTAR, M; FERREIRA JR., A. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOLSONARO, J. M. Disponível em: <https://www.bolsonaro.com.br/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. **Revista de Informação Legislativa**, v. 23, n. 89, p. 63-102, jan./mar. 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 maio de 2020.

BRASIL. Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino

secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 7 abr. 1925.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 15 abr. 1931.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 6 abr. 1911

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 7 fev. 2006.

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 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., edição extra, 25 nov. 1995.

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. Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., seção 1, 19 out. 1994.

CARVALHO, C. B. de. **Ensinar sim. Aprender não? Como assim professor?** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação em Administração Escolar) – Universidade de Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO, S. D. de. **A mediação do Conselho de Educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010)**. 2012, 242 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CENTRO PAULA SOUZA, 2021. **Laura Laganá inicia novo mandato à frente do Centro Paula Souza**. 2016. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/laura-lagana-inicia-novo-mandato-a-frente-do-centro-paula-souza/>. Acesso em: 30 maio 2021.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Porque gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

CHAUÍ, M. Uma nova classe trabalhadora: indagações. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO; FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT (Orgs). **Classes? Que Classes?** Ciclo de Debates sobre Classes Sociais. p. 87-104, 2013.

CIOCCARI, D. O atentado contra Jair Bolsonaro: imagem e a violência nas eleições 2018. **Líbero**, n. 42, jul./dez. 2018.

COAN, I. B. F.; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005). **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 251-276, 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. Disponível em: <https://cee.pb.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. Disponível em: <http://www.cee.al.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIAS. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/cee/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Parecer nº 368/2020, de 16 de dezembro de 2020.** Autorização excepcional para Certificação do Ensino Médio em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em virtude da Pandemia do Coronavírus. São Paulo, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. Disponível em: <https://cee.portal.ap.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Disponível em:
<https://www.cee.ce.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em:
<http://cedf.se.df.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **07ª Sessão Plenária Ordinária, de 12 de maio de 2020**. Solicitando consulta acerca da necessidade de adoção de regime de aulas não presenciais nas Escolas Família Agrícola – EFA’s em face à Resolução CEE nº. 5.447/2020. Espírito Santo, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em:
<https://cee.es.gov.br/>> Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Disponível em:
<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO. Disponível em:
<http://www.cee.mt.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Disponível em:
<http://www.cee.pa.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação nº 001, 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. Curitiba, 2020a.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação nº 002, de 25 de maio de 2020**. Alteração do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP nº 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. Curitiba, 2020b.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação nº 003, de 17 de julho de 2020**. Alteração da Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR, que trata da “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”, no que se refere às Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2020c.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Disponível em:
<http://www.cee.pr.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Parecer nº 005, 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. Curitiba, 2020d.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PERNABUCO. Disponível em:
<http://www.cee.pe.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. Disponível em:
<http://www.ceepi.pro.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em:
<http://www.cee.rj.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em:
<http://www.ceed.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SERGIPE. Disponível em:
<http://www.cee.se.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

CONSELHO Nacional de educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:ce-historico&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 30 abr. 2020.

CORDEIRO, E. M. **Travessias de Cecília**: a caminho da educação matemática no CEEJA Padre Moretti (Rondônia). São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA, L. A. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. 2014. Disponível em:
https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

DIAS, M. T. De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os institutos isolados do ensino superior do Estado de São Paulo. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 221-237, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 171, de 7 de março de 1962. O Prefeito do Distrito Federal, usando de suas atribuições e tendo em vista a necessidade de imediato funcionamento do Conselho de Educação do Distrito Federal, previsto na Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., n. 45, 7 mar. 1962.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF., v. 11, p. 3474, 1890.

DISTRITO FEDERAL. Lei 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, DF., n. 29, 8 fev. 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 3/SEEDF, de 15 de janeiro de 2019**. Regimento do Conselho de Educação do Distrito Federal. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/regimento_2019.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

DURLI, Z. SCHNEIDER, M. P. Ampliação do ensino fundamental na região sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 223247, 2015.

ESCORSIN NETTO, L. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Lei complementar nº 401, de 16 de julho de 2007. Redefine o funcionamento do Conselho Estadual de Educação - CEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, 16 jul. 2007.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 925, de 31 de outubro de 2019. Altera a Lei Complementar nº 401, de 12 de julho de 2007, alterada pela Lei Complementar nº 727, de 13 de dezembro de 2013, que redefine o funcionamento do Conselho Estadual de Educação - CEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, 31 out. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 1.735, de 09 de novembro de 1962. Art. 1º - Fica criado o Conselho Estadual de Educação que, além de outras que lhe forem legal e subsidiariamente conferidas, terá as atribuições consignadas na Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, 10 nov. 1962.

ESPÍRITO SANTO. **Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação**. Alteração do regimento do CEE. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/regimento>. Acesso em: 08 maio 2020.

FERREIRA JR, A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul. /set. 2009.

FLACH; S. de F.; SILVA, K. C. J. R. da. O avanço conservador na legislação brasileira e seus impactos na educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

FREITAS, M. V. S. de. A reforma Benjamin Constant e a Educação Básica no início do século XX. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande, 2015.

GARCIA, K. C. de L. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais - 1995-2002**. 2004. 116 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 1-4, abr. 2020.

GARROSSINO, S. R. B. **A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987)**. 2007. 111 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2000.

GAZDA, L.; SOUZA, E. O processo de avaliação da aprendizagem na proposta da escola organizada por ciclos: estudo de caso no terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 1, jul. 2011.

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

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno C R H**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, jan./abr. 2019.

GOIAS. Lei Complementar nº 101, de 22 de maio de 2013. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 23 maio 2013.

GOIAS. Lei Complementar nº 107, de 30 de dezembro de 2013. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 31 dez. 2013.

GOIAS. Lei Complementar nº 127, de 06 de janeiro de 2017. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 7 jan. 2017.

GOIAS. Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 29 dez. 1998.

GOIAS. Lei Complementar nº 35, de 21 de dezembro de 2001. Introduz alterações na Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 22 dez. 2001.

GOIAS. Lei Complementar nº 52, de 02 de maio de 2005. Altera o art. 16 da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 2 maio 2005.

GOIAS. Lei nº 4.009, de 17 de maio de 1962. Cria o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, 18 maio 1962.

GOIAS. Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. 2015. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2015-08/regimento-do-cee-2015-.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

GONÇALVES, P. C. Rússia, 1917: O Assalto aos Céus no Outubro Juliano. In: BARBOSA, C. A. S (Org.). **As revoluções contemporâneas paradigmáticas**. Maringá: UEM-PGH-História, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROSSI JÚNIOR, G. G. **O regime de colaboração entre os órgãos normatizadores da educação brasileira**. 2011. 93 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

HOFF, D. Os fundamentos educacionais da Revista Criteria – 1964 a 1968. **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 2, p. 283-304, jul./dez. 2008.

IASI, M. **De onde vem o conservadorismo?** Boitempo, 2015. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/> Acesso em: 23 nov 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 dez. 2019.

LEMO, C. E. B.; OLIVEIRA, C. L. A. Nos atos do #EleNão, corpos em movimento expressam símbolos e opiniões. **Extraprensa**, São Paulo, v. 12, p. 308-322, 2019.

LIGUORI, G; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LINHALES, M. A. *et al.* Arquivos pessoais de professores de educação física: organização arquivística e pesquisa histórica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 276-283, set. 2017.

LIRA, A. T. do N. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985): um espaço de disputas**. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LUI, J. de A. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007.

MANZANO, S. Quem é a classe trabalhadora brasileira? **Boitempo**, [online], 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/12/03/quem-e-a-classe-trabalhadora-brasileira/#prettyPhoto>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MARANHÃO. **Lei nº 2.235, de 28 de dezembro de 1962.** Cria o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. São Luís, 1962. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/lei-de-criacao/>. Acesso em: 08 maio 2020.

MARANHÃO. **Lei nº 8.720, de 29 de novembro de 2007.** Dispõe sobre a composição, estrutura e funcionamento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 2007. Disponível em: <<http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1932>> Acesso em 08 maio 2020.

MARANHÃO. **Regimento Interno.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/01/regimento-conselho-estadual-educacao-maranhao.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 497-507, set. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Lei nº 08, de 01 de janeiro de 1979. Dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, autoriza a criação das entidades que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul:** Campo Grande, 1 jan. 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 11.942, 3 de outubro de 2005. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e os artigos 29 e 30 da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul:** Campo Grande, 4 out. 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 2.943, de 20 de agosto de 2001. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul:** Campo Grande, 20 ago. 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução nº 2.848, de 23 de janeiro de 2014. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul:** Campo Grande, 23 jan. 2014.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 209, de 12 de janeiro de 2005. Dá nova redação à Seção V do Título IV da Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. **Diário Oficial do Mato Grosso:** Cuiabá, 13 jan. 2005.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 323, de 16 de julho de 2008. Modifica dispositivos da Lei Complementar nº 49, de 01 de outubro de 1998, alterados pela Lei Complementar nº 209, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial do Mato Grosso:** Cuiabá, 16 jul. 2008.

MATO GROSSO. Lei nº 1.815, de 07 de fevereiro de 1963. Cria o Conselho Estadual de Educação, dispõe sobre a sua composição e competência e dá outras providências. **Diário Oficial do Mato Grosso:** Cuiabá, 14 fev. 1963.

MEDEIROS, J. Breve história das Jornadas de Junho: uma análise sobre os novos movimentos sociais e a nova classe trabalhadora no Brasil. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 51, p. 87-117, jul./dez. 2014.

MICHAELIS dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. [Editora Melhoramentos]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 out 2020.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, E. S. (Org.). **O ódio como política**: reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

MINAS GERAIS. Decreto 6.659 de 24 de agosto de 1962. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, p. 3, 25 ago. 1962.

MINAS GERAIS. Decreto nº 35.503, de 30 de março de 1994. Aprova o regulamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, p. 7, 31 mar. 1994.

MINAS GERAIS. Decreto nº 44.627 de 28 de Setembro de 2007. Estabelece procedimentos para indicação e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Estadual de Educação e define as entidades da sociedade civil que elaborarão as listas tríplices para indicação de membros. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, 29 set. 2007.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.828, de 27 de dezembro de 2019. Altera o Decreto nº 44.627, de 28 de setembro de 2007, que estabelece procedimentos para indicação e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Estadual de Educação e define as entidades da sociedade civil que elaborarão as listas tríplices para indicação de membros. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, 28 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/regimento-interno-do-conselho-estadual-de-educacao>. Acesso em: 08 maio 2020.

MOURA, A. O movimento operário russo e suas revoluções: as estratégias de 1905 e 1917. **Projeto História**, São Paulo, v. 60, p. 115-159, out-dez, 2017.

MUNARIM, A. *et al.* Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 207-229, dez. 2011.

NEVES, B. C.; AGUIAR, N. C. Políticas públicas de informação e Bibliotecas Escolares: panorama brasileiro. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v. 27, n. 3, p. 73-86, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, R. de F. *et al.* Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 669-690, abr./jun. 2018.

PARÁ. Decreto de 5 de fevereiro de 2010. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Belém, 8 fev. 2010.

PARÁ. Lei nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998. Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Belém, 16 dez. 1998.

PARÁ. Lei nº 2.840, de 18 de julho de 1963. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Belém, 26 jul. 1963.

PARAÍBA. Lei nº 2.847, de 06 de junho de 1962. Cria o Conselho Estadual de Educação, fixa-lhe as atribuições e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 8 jun. 1962.

PARAÍBA. Lei nº 4.872, de 13 de outubro de 1986. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 14 out. 1986.

PARAÍBA. Lei nº 7.653, de 06 de setembro de 2004. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 7 set. 2004.

PARAÍBA. Portaria nº 1.666, de 15 de outubro de 2004. Regulamentação do Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 15 out. 2004.

PARAÍBA. Resolução nº 172, de 28 de julho de 2005. Aprova o regimento interno do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 29 jul. 2005.

PARANÁ. Decreto nº 5.499, de 03 de agosto de 2012. Fica aprovado o Regimento do Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, edição eletrônica n. 8769, 3 ago. 2012.

PARANÁ. Lei nº 11.032, de 29 de dezembro de 1994. Dispõe que o órgão instituído pela lei nº 4978, de 5/12/69, art. 71, fica acrescido de 02 membros. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, 29 dez. 1994.

PARANÁ. Lei nº 12.904, de 31 de julho de 2000. Autoriza o poder executivo a incluir 02 membros no Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, 31 jul. 2000.

PARANÁ. Lei nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, n. 242, 26 dez. 1964.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 513, de 24 de novembro de 2008**. Altera o caput do Art 71, da Lei 4978, de 05/12/1969, alterado pelas Leis nº 11032, de 29/12/1994 e 12904, de 31/07/2000, e o § 1º, do mesmo artigo. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao>. Acesso em: 08 maio 2020.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 97, de 13 de março de 2012**. Autoriza o Poder Executivo a incluir 02 membros do Conselho Estadual de Educação (§ 1º do art. 71, da lei nº 4.978, sendo 01 membro indicado pela união paranaense dos estudantes, e 01 membro pela união paranaense dos estudantes secundaristas). Disponível em:

<http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao>. Acesso em: 08 maio 2020.

PELISSER, J. B. **O Conselho Estadual de Educação na era Lerner: secundação e coonestação das políticas para a escola paranaense**. 2008. 192 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PENSARDI, M. V. O “Moderno Príncipe Conservador”: o MBL e o novo projeto político da direita brasileira. **Estudios Latinoamericanos**, Nueva Época, n. 42, 2018.

PERLI, F. Além da terra, o direito ao passado: notas sobre o ensino de história no MST. **Revista de Ciências Sociais**, n. 45, p. 233-247, jul./dez. 2016.

PERNAMBUCO. Decreto nº 26.294, de 08 de janeiro de 2004. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco – CEE, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**: Recife, p. 2-4, 9 jan. 2004.

PERNAMBUCO. Lei nº 11.913, de 27 de dezembro de 2000. Cria o Conselho Estadual de Educação, dispõe sobre a sua composição e competência e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**: Recife, 28 dez. 2000.

PERNAMBUCO. Lei nº 4.591, de 1º de março de 1963. Cria o Conselho Estadual de Educação, dispõe sobre a sua composição e competência e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**: Recife, 2 mar. 1963.

PIAUÍ. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Piauí**. Teresina: Escola do Legislativo Prof. Wilson Brandão, 2013.

PIAUÍ. Decreto nº 10.661, de 22 de outubro de 2001. **Diário Oficial do Estado do Piauí**: Teresina, n. 209, 30 out. 2001.

PIAUÍ. **Lei 4.600, de 30 de junho de 1993**. Dispõe sobre a política estadual de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Cria o conselho estadual de defesa dos direitos da criança e do adolescente (criado o fundo estadual dos direitos da criança e do adolescente). Disponível em: http://www.cee.pe.gov.br/?page_id=108. Acesso em: 08 maio 2020.

PIAUÍ. **Lei nº 2.489, de 20 de novembro de 1963**. Cria o Conselho Estadual de Educação órgão da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.pe.gov.br/?page_id=108. Acesso em: 08 maio 2020.

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova**, n. 100, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, P. Sem dialogar, secretário Feder gera protestos na área educacional. **Paraná Portal**, mar. 2021. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/opiniaosintonia-fina/sem-dialogar-secretario-feder-gera-protestos-na-area-educacional/>. Acesso em: 30 maio 2021.

PRANDI, R.; CARNEIRO, J. L. Em nome do pai: justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 33, n. 96, e339603, p. 1-22, 2018.

RAGGIO, A. Z. Considerações sobre o caráter dos Conselhos e o princípio constitucional da soberania popular. Cad. **IPARDES**. Curitiba, v. 4, n. 2, p. 15-37, jul./dez. 2014.

REVISTA ÉPOCA. As dedicatórias mais curiosas dos deputados na votação do impeachment. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaPvwxMF5jI>. Acesso em: 30 out de 2020.

RIO DE JANEIRO. Decreto-Lei nº 51, de 03 de abril de 1975. Cria o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, dispõe sobre sua natureza, finalidade, composição, estrutura e competência básica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, 16 mar. 1975.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.155, de 29 de dezembro de 1998. Autoriza o Poder Executivo a dispor sobre a reformulação do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, 29 dez. 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 16.653, de 27 de dezembro de 2002. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**: Natal, n. 10.398, 28 dez. 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº. 7.897, de 20 de dezembro de 2000. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**: Natal, n. 9.903, 21 dez. 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Lei nº 1.163, de 31 de agosto de 1946**. Institue o Conselho Estadual de Educação Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=6&hTexto=&Hid_IDNorma=6. Acesso em: 08 maio 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 319, de 2012**. Altera a redação do art. 2º, art. 3º e do art. 12, da Lei nº. 9.672/1992 que dispõe sobre a composição, o funcionamento e as atribuições do Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=319&AnoProposicao=2012&Origem=Dx>. Acesso em: 08 maio 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Projeto de Lei nº 94, de 2007. Altera a Lei nº 9.672, de 19 de junho de 1992, que dispõe sobre a composição, o funcionamento e as atribuições do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/94/AnoProposicao/2007/Origem/Px/Default.aspx>. Acesso em: 08 maio 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 335, de 28 de janeiro de 2016**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEEd. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/9293/leis-e-regimentos-do-ceed-rs->. Acesso em: 08 maio 2020.

RODRIGUES, N. S. **Os conselhos proletários como “não estado”**: antítese dialética do sistema sociometabólico do capital e estratégia revolucionária. 2018. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

RONDÔNIA. Decreto nº 17.910, de 11 de junho de 2013. Aprova nova redação do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Rondônia. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, 12 jun. 2013.

RONDÔNIA. **Resolução nº 1.218, de 31 de julho de 2017**. Altera o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, nos termos desta Resolução. Porto Velho, 2017. Disponível em:
<https://normativasconselhos.ifal.edu.br/?query=Resolu%C3%A7%C3%A3o&font=CEE-RO>. Acesso em: 08 maio 2020.

RORAIMA. Lei nº 081, de 4 de novembro de 1994. Altera a redação do artigo 3º da Lei nº 015 de 25 de junho de 1992. **Diário Oficial do Estado de Roraima**: Boa Vista, n. 939, 4 nov. 1994.

RORAIMA. Lei nº 15, de 25 de junho de 1992. Estabelece vinculação, competências, composição e classificação do Conselho Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**: Boa Vista, n. 413, 27 ago. 1992.

RORAIMA. **Parecer nº 18, de 13 de junho de 2002**. Alteração do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. Disponível em:
<http://www.cee.rr.gov.br/index.php/institucional/regime-interno>. Acesso em: 08 maio 2020.

SAMIS, A. A Comuna de Paris: Gestão operária e Federalismo Revolucionário. In: BARBOSA, C. A. S (Org.). **As revoluções contemporâneas paradigmáticas**. Maringá: UEM-PGH-História, 2016.

SANTA CATARINA. Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961. Reorganiza a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, cria e suprime órgãos, serviços e cargos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**: Florianópolis, n. 6.950, 19 dez. 1961.

SANTA CATARINA. Lei nº 13.448, de 25 de julho de 2005. Altera dispositivo da Lei nº 3.030, de 1962, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação, e da Lei nº 4.394, de 1969, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**: Florianópolis, n. 17.686, 25 jul. 2005.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC nº 075, de 22 de novembro de 2005. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**: Florianópolis, n. 17.778, 9 dez. 2005.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.811, de 6 de outubro de 1971. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, n. 190, p. 3, 7 out. 1971.

SÃO PAULO. Lei n.º 10.403, de 6 de julho de 1971. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, n. 126, p. 2, 7 jul. 1971.

SÃO PAULO. Lei nº 7.940, de 07 de junho de 1963. Dispõe sobre criação do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, n. 107 p. 2, 8 jun. 1971.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 038 de 1991**. Dispõe sobre alteração parcial do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=86897>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 065 de 1993**. Altera a forma de escolha dos Conselheiros do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=87931>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 108 de 2012**. Dispõe sobre a reorganização do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1069043>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 109 de 1996**. Altera dispositivos da Lei nº 10.403, de 1971, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=26219>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 161 de 1995**. Altera e acrescenta dispositivos à Lei 10403, de 06 de julho de 1971, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=41993>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 178 de 2019**. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000258504>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 189 de 1991**. Altera a forma de escolha dos Conselheiros do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=87931>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 207 de 2007**. Altera a redação do artigo 5º da Lei nº 10.403, de 1971, que Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=705682>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 254 de 1983**. Amplia a composição e representatividades do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=160678>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 264 de 1994**. Altera dispositivo da Lei nº 10403, de 06/07/1971, que dispõe sobre a constituição do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=67013>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 305 de 1988**. Altera a redação do artigo 5º da Lei nº 10.403, de 06.07.71, com o objetivo de alterar parcialmente o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=119585>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 376 de 1995**. Altera a Lei nº 10.403, de 6 de julho de 1971, que dispõe sobre a reorganização do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=7977>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 409 de 1996**. Altera dispositivos da Lei nº 10403, de 1971, que reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=7420>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 728 de 2001**. Altera o artigo 5º, caput, da Lei nº 10403, de 1971, que reorganizou o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=119727>. Acesso em: 08 maio 2020.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 997 de 1995**. Altera a redação de dispositivos da Lei nº 10.403, de 1971, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=37716>. Acesso em: 08 maio 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 65-83, abr. 1999.

SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 16 jan. 2020.

SERGIPE. **Decreto nº 29.543, de 24 de outubro 2013**. Regimento do Conselho Estadual de Educação de Sergipe. Aracaju, 2013. Disponível em: <http://www.cee.se.gov.br/arquivos/REGIMENTO.CEE.2013.final.aprovado.em.1.de.agosto.pdf> Acesso em 08 maio 2020.

SERGIPE. Lei nº 1.190, de 05 de junho de 1963. Altera dispositivo da Lei n. 981, de 5 de abril de 1960 que cria a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde e dá outras providências, tendo em vista as sugestões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**: Aracaju, jun. 1963.

SERGIPE. Lei nº 2.656, de 08 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a reorganização do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**: Aracaju, n. 20.514, 11 jan. 1988.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, F.; *et al.* Políticas sociais no Brasil - participação social, conselhos e parcerias. In: JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 373-408.

SOBRINHO, S. E. **Papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba como órgão normativo do sistema de ensino no período de 1962-2002**. 2007. 264 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 34. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SPUTEID, D.; CUNHA, M. V. da. O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 56-83, set./dez. 2016.

TOCANTINS. Lei Complementar nº 008, de 11 de dezembro de 1995. Regulamenta o Conselho Estadual de Educação (CEE/TO) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Tocantins**: Palmas, n. 491, dez. 1995.

TOCANTINS. Medida Provisória nº 5, de 23 de janeiro de 1989. Institui, no âmbito de órgãos estaduais, Conselho de Assessoramento Superior. **Diário Oficial do Estado de Tocantins**: Palmas, n. 04, jan. 1989.

UNDIME. **Sobre a Undime**. 2021. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em: 01 set 2021.

VALE, S. do. Primeiramente, fora, Temer: performances ativistas no noticiário ao vivo. In: BRAIGHI, A. A.; LESSA, C.; CÂMARA, M. T. **Interfaces do midiativismo**: do conceito à prática. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018. p. 456-474.

VALLE, I. R. **Burocratização da educação. Um estudo sobre o conselho estadual de educação do estado de Santa Catarina e seu papel na política de expansão do ensino de segundo grau**. 1991. 349 f. (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

VASCONCELOS, M. C. C. *et al.* Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro: heranças, marcos legais e limites políticos de um órgão do Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 701-720, jul./set. 2017.

VIANA, N. A Revolução Russa de 1905 e os Conselhos Operários. **Em Debate: Revista Digital**, Florianópolis, n. 4, p. 42-58, 2010.

VIANA, N. O Significado Político da Comuna de Paris. **Em Debate: Revista Digital**, Florianópolis, n. 6, p. 60-82, jul./dez. 2011.

VIEIRA, R. C. M. RUIZ, M. A. de S. Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 277-294, dez. 2011.

WEIDE, D. F. **Educação e política em escritos de Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci**. 2018. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

ZABEL, M. MALHEIROS, A. P. dos S. Prática como componente curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas. **Educação Matemática Pesquisa - Revistas PUC-SP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 128-146, 2018.

ZAMBON, L. B. TERRAZZAN, E. A. Identidade do ensino médio no contexto de implementação da reestruturação curricular da SEDUC/RS: mudança ou continuidade? **HOLOS**, Natal, v. 3, p. 132-140, 2017.

ZANETTI, R. B. F. A trajetória dos conselhos de educação e a democratização do ensino. V Amostra Acadêmica **UNIMEP**, Piracicaba, 2007.

**APÊNDICE A – ATOS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO
BRASIL A RESPEITO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ANO DE 2020**

QUADRO 24 – Atos dos conselhos estaduais de educação no Brasil a respeito da pandemia de covid-19 no ano de 2020

(continua)

Qtd	CEE	DOCUMENTO
1	RS	Parecer CEE/RS nº 001/2020
2		Parecer CEE/RS nº 002/2020
3		Deliberação CEE/RS nº 414/2020
4		Resolução CEE/RS nº 353, 12 de agosto de 2020
5		Resolução CEE/RS nº 355, de 25 de novembro de 2020
6	SC	Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2873 - Processo SED 8735/2020
7		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2876 - Processo SED 9820/2020
8		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2877 - Processo SED 9820/2020
9		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2877 - Processo SED 9466/2020
10		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2880 - Processo SED 10768/2020
11		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2880 - Processo SED 11712/2020
12		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2880 - Processo SED 9916/2020
13		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2880 - Processo SED 9917/2020
14		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2881 - Processo SED 10768/2020
15		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2881 - Processo SED 11712/2020
16		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2881 - Processo SED 9916/2020
17		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2884 - Processo SED 10478/2020
18		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2885 - Processo SED 13384/2020
19		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2885 - Processo SED 13187/2020
20		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2886 - Processo SED 9162/2020
21		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2886 - Processo SED 14495/2020
22		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2886 - Processo SED 13986/2020
23		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2889 - Processo SED 13986/2020
24		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2889 - Processo SED 15393/2020
25		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2890 - Processo SED 16229/2020
26		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2891 - Processo SCC 10307/2020
27		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2893 - Processo SED 17719/2020
28		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2894 - Processo SED 17841/2020
29		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2897 - Processo ENA 273 /2020
30		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2897 - Processo SED 16406/2020
31		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2900 - Processo SED 21837/2020
32		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2901 - Processo SED 21837/2020
33		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2902 - Processo SED 21837/2020
34		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2905 - Processo SED 21837/2020
35		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2906 - Processo SED 21837/2020
36		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2907 - Processo SED 21837/2020
37		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2909 - Processo SED 24190/2020
38		Sessão Plenária Ordinária CEE/SC nº 2910 - Processo SED 24190/2020
39	PR	Deliberação CEE/PR nº 001/2020
40		Deliberação CEE/PR nº 002/2020
41		Deliberação CEE/PR nº 003/2020
42		Deliberação CEE/PR nº 005/2020
43		Parecer CEE/PR nº 004/2020
44		Parecer CEE/PR nº 005/2020
45		Parecer CEE/PR nº 006/2020
46		Parecer CEE/PR nº 007/2020
47		Parecer CEE/PR nº 015/2020
48		Parecer CEE/PR nº 016/2020
49		Parecer CEE/PR nº 017/2020
50		Parecer CEE/PR nº 019/2020
51		Parecer CEE/PR nº 020/2020
52		Parecer CEE/PR nº 021/2020
53	SP	Deliberação CEE/SP nº 178/2020
54		Deliberação CEE/SP nº 183/2020

QUADRO 24 – Atos dos conselhos estaduais de educação no Brasil a respeito da pandemia de covid-19 no ano de 2020

(continuação)

Qtd	CEE	DOCUMENTO
55		Parecer CEE/SP nº 310/2020
56		Parecer CEE/SP nº 366/2020
57		Parecer CEE/SP nº 368/2020
58	RJ	Deliberação CEE/RJ nº 375/2020
59		Deliberação CEE/RJ nº 376/2020
60		Deliberação CEE/RJ nº 377/2020
61		Deliberação CEE/RJ nº 381/2020
62		Deliberação CEE/RJ nº 383/2020
63		Deliberação CEE/RJ nº 384/2020
64		Deliberação CEE/RJ nº 385/2020
65		Deliberação CEE/RJ nº 386/2020
66		Deliberação CEE/RJ nº 387/2020
67		Parecer CEE/RJ nº 036/2020
68	ES	7ª Sessão Plenária Ordinária CEE/ES – Processo sem número
69		Resolução CEE/ES nº 5444/2020
70		Resolução CEE/ES nº 5447/2020
71		Resolução CEE/ES nº 5547/2020
72		Resolução CEE/ES nº 5670/2020
73	MG	Portaria CEE/MG nº 02/2020
74		Portaria CEE/MG nº 03/2020
75		Portaria CEE/MG nº 04/2020
76		Portaria CEE/MG nº 05/2020
77		Portaria CEE/MG nº 08/2020
78		Portaria CEE/MG nº 09/2020
79		Portaria CEE/MG nº 10/2020
80		Resolução CEE/MG nº 474/2020
81		Resolução CEE/MG nº 475/2020
82	MS	Nota de esclarecimento CEE/MS s/nº
83		Parecer CEE/MS nº 017/2020 CEE/MS
84		Parecer CEE/MS nº 020/2020
85	MT	Resolução CEE/MT nº 02/2020
86		Resolução CEE/MT nº 03/2020
87		Resolução CEE/MT nº 04/2020
88		Resolução CEE/MT nº 05/2020
89		Resolução CEE/MT nº 06/2020
90		Resolução CEE/MT nº 07/2020
91		Resolução CEE/MT nº 08/2020
92		Resolução CEE/MT nº 09/2020
93		Resolução CEE/MT nº 10/2020
94		Resolução CEE/MT nº 11/2020
95		Resolução CEE/MT nº 12/2020
96		Resolução CEE/MT nº 13/2020
97		Resolução CEE/MT nº 14/2020
98		Resolução CEE/MT nº 15/2020
99		Resolução CEE/MT nº 16/2020
100		Resolução CEE/MT nº 17/2020
101	GO	Nota Explicativa CEE/GO nº 03/2020
102		Nota Explicativa CEE/GO nº 04/2020
103		Nota Explicativa CEE/GO nº 05/2020
104		Nota Explicativa CEE/GO nº 06/2020
105		Nota Explicativa CEE/GO nº 08/2020
106		Nota Pública CEE/GO nº 01/2020
107		Nota Técnica CEE/GO nº 01/2020

QUADRO 24 – Atos dos conselhos estaduais de educação no Brasil a respeito da pandemia de covid-19 no ano de 2020

(continuação)

Qtd	CEE	DOCUMENTO
108		Ofício CEE/GO nº 1601/2020
109		Portaria CE/GO nº 99/2020
110		Resolução CEE/GO nº 02/2020
111		Resolução CEE/GO nº 03/2020
112		Resolução CEE/GO nº 04/2020
113		Resolução CEE/GO nº 05/2020
114		Resolução CEE/GO nº 06/2020
115		Resolução CEE/GO nº 07/2020
116		Resolução CEE/GO nº 08/2020
117		Resolução CEE/GO nº 09/2020
118		Resolução CEE/GO nº 11/2020
119		Resolução CEE/GO nº 12/2020
120		Resolução CEE/GO nº 13/2020
121		Resolução CEE/GO nº 15/2020
122		Resolução CEE/GO nº 16/2020
123		Resolução CEE/GO nº 19/2020
124	DF	Parecer CEE/DF nº 33/2020
125		Parecer CEE/DF nº 37/2020
126		Parecer CEE/DF nº 47/2020
127		Parecer CEE/DF nº 59/2020
128		Parecer CEE/DF nº 93/2020
129		Parecer CEE/DF nº 102/2020
130		Parecer CEE/DF nº 105/2020
131		Recomendação CEE/DF nº 01/2020
132		Recomendação CEE/DF nº 02/2020
133	BA	Deliberação CEE/BA nº 01/2020
134		Deliberação CEE/BA nº 02/2020
135		Parecer CEE/BA nº 53/2020
136		Resolução CEE/BA nº 27/2020
137		Resolução CEE/BA nº 34/2020
138		Resolução CEE/BA nº 36/2020
139		Resolução CEE/BA nº 37/2020
140		Resolução CEE/BA nº 40/2020
141		Resolução CEE/BA nº 41/2020
142		Resolução CEE/BA nº 46/2020
143		Resolução CEE/BA nº 47/2020
144		Resolução CEE/BA nº 48/2020
145		Resolução CEE/BA nº 49/2020
146		Resolução CEE/BA nº 50/2020
147		Resolução CEE/BA nº 53/2020
148	SE	Portaria CEE/SE nº 01/2020
149		Portaria CEE/SE nº 02/2020
150		Portaria CEE/SE nº 03/2020
151		Portaria CEE/SE nº 04/2020
152		Portaria CEE/SE nº 13/2020
153		Portaria CEE/SE nº 14/2020
154		Portaria CEE/SE nº 17/2020
155		Portaria CEE/SE nº 18/2020
156		Resolução Normativa CEE/SE nº 04/2020
157		Resolução Normativa CEE/SE nº 05/2020
158		Resolução Normativa CEE/SE nº 06/2020
159		Resolução Normativa CEE/SE nº 07/2020
160		Resolução Normativa CEE/SE nº 08/2020

QUADRO 24 – Atos dos conselhos estaduais de educação no Brasil a respeito da pandemia de covid-19 no ano de 2020

(continuação)

Qtd	CEE	DOCUMENTO
161		Resolução Normativa CEE/SE nº 09/2020
162		Resolução Normativa CEE/SE nº 10/2020
163		Resolução Normativa CEE/SE nº 11/2020
164		Resolução Normativa CEE/SE nº 12/2020
165		Resolução Normativa CEE/SE nº 13/2020
166		Resolução Normativa CEE/SE nº 15/2020
167		Resolução Normativa CEE/SE nº 16/2020
168		Resolução Normativa CEE/SE nº 25/2020
169		Resolução Normativa CEE/SE nº 27/2020
170	PE	Parecer CEE/PE nº 35/2020
171		Parecer CEE/PE nº 44/2020
172		Parecer CEE/PE nº 62/2020
173		Resolução CEE/PE nº 03/2020
174		Resolução CEE/PE nº 05/2020
175		Resolução CEE/PE nº 06/2020
176	PB	Resolução CEE/PB nº 120/2020
177		Resolução CEE/PB nº 140/2020
178		Resolução CEE/PB nº 160/2020
179		Resolução CEE/PB nº 220/2020
180	CE	Portaria CEE/CE nº 36/2020
181		Portaria CEE/CE nº 50/2020
182		Portaria CEE/CE nº 54/2020
183		Resolução CEE/CE nº 481/2020
184		Resolução CEE/CE nº 484/2020
185		Resolução CEE/CE nº 487/2020
186	PI	Parecer CEE/PI nº 113/2020
187		Resolução CEE/PI nº 61/2020
188		Resolução CEE/PI nº 99/2020
189	MA	Parecer CEE/MA nº 145/2020
190		Resolução CEE/MA nº 94/2020
191		Resolução CEE/MA nº 115/2020
192		Resolução CEE/MA nº 146/2020
193		Resolução CEE/MA nº 200/2020
194	TO	Resolução CEE/TO nº 105/2020
195		Resolução CEE/TO nº 154/2020
196		Resolução CEE/TO nº 156/2020
197	PA	Indicação CEE/PA nº 01/2020
198		Nota Técnica CEE/PA nº 01/2020
199		Nota Técnica CEE/PA nº 02/2020
200		Nota Técnica CEE/PA nº 03/2020
201		Resolução CEE/PA nº 102/2020
202		Resolução CEE/PA nº 106/2020
203		Resolução CEE/PA nº 250/2020
204		Resolução CEE/PA nº 251/2020
205		Resolução CEE/PA nº 271/2020
206		Resolução CEE/PA nº 272/2020
207		Resolução CEE/PA nº 286/2020
208	AP	Portaria CEE/AP nº 02/2020
209		Resolução CEE/AP nº 33/2020
210	RR	Nota Técnica CEE/RR nº 01/2020
211		Parecer CEE/RR nº 12/2020
212		Resolução CEE/RR nº 07/2020
213		Resolução CEE/RR nº 29/2020

QUADRO 24 – Atos dos conselhos estaduais de educação no Brasil a respeito da pandemia de covid-19 no ano de 2020

(conclusão)

Qtd	CEE	DOCUMENTO
215		Resolução CEE/RO nº 1253/2020
216		Resolução CEE/RO nº 1256/2020
217		Resolução CEE/RO nº 1261/2020
218		Resolução CEE/RO nº 1270/2020
219		Resolução CEE/RO nº 1273/2020
220	AC	Resolução CEE/AC nº 142/2020
221		Resolução CEE/AC nº 209/2020
222	RN	Instrução Normativa CEE/RN nº 01/2020
223		Resolução CEE/RN nº 04/2020