

Elizabeth Gottschalg Raimann
Egeslaine de Nez
Maria Alice de Miranda Aranda

Organizadoras

Perspectivas dos Conselhos Municipais de Educação



In memoriam de

Antônio Bosco de Lima

PERSPECTIVAS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
***IN MEMORIAM* DE ANTÔNIO BOSCO DE LIMA**

Elizabeth Gottschalg Raimann
Egeslaine de Nez
Maria Alice de Miranda Aranda
Organizadoras

PERSPECTIVAS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
***IN MEMORIAM* DE ANTÔNIO BOSCO DE LIMA**

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024





www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Revisão do original: Lurdes Lucena

Arte da capa: Ralf Hermes Siebiger, Márcia Bueno Gomes e
Mara Rubia Aparecida da Silva.

Copyright © by autor, 2024.

P4675 – RAIMANN, E. G.; NEZ, E.; ARANDA, M. A. M. Perspectivas dos conselhos municipais de educação *in memoriam* de Antônio Bosco de Lima. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-033-8

DOI -10.29388/978-65-6070-033-8-0

Vários autores

1. Educação 2. Antônio Bosco de Lima 3. Conselhos Municipais. I. Elizabeth Gottschalg Raimann; Egeslaine de Nez; Maria Alice de Miranda Aranda. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Editores

Lurdes Lucena - Esame - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani - USP - Brasil
Anderson Brettas - IFPM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cilson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFGS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
João dos Reis Silva Júnior - UFSCar - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi - UFSCar - (Apos) - Brasil
Valéria Lucília Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Crisório - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / Univ. de la Réunion - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colegio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto González Aranas - Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordovi Núñez - Instituto de Historia de Cuba v Cuba - Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Paulo Gomes Lima	
Maria Alice de Miranda Aranda	
APRESENTAÇÃO	9
Elizabeth Gottschalg Raimann	
Ari Raimann	
I. UM POUCO DA HISTÓRIA, UM POUCO DAS MEMÓRIAS.....	12
Egeslaine de Nez (UFRGS)	
II. ESTADO DEMOCRÁTICO E A CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA E REPRESENTATIVIDADE NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	19
Antonio Bosco de Lima	
Ari Raimann	
Fernando Silva dos Santos	
III. O ESTADO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DO "GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL - GEP CMEBr" (2014-2022).....	30
Maria Alice de Miranda Aranda	
Mariclei Przylepa	
Márcia Bueno Gomes	
IV. A ATUAÇÃO DA UNCME NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
Alessandra Domingos de Souza	
Andréia Vicência Vitor Alves	
V. A MATERIALIZAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL E O TRABALHO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	58
Cecília Barreto Almeida	
Cláudia Rosane Parrela Bessa	
Mara Rubia Aparecida da Silva	
VI. VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG	69
Juliene Silva Vasconcelos	
Antonio Bosco de Lima	
VII. PERFIL DA COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO	83
Ralf Hermes Siebiger	
Egeslaine de Nez	
VIII. A PERSPECTIVA DE PARTICIPAÇÃO E DE AUTONOMIA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM GOIÁS	96
Elizabeth Gottschalg Raimann	
Renata Freitas Dias	
Fátima Almeida Baraúna	

IX. FORMAÇÃO E PESQUISA NA GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A COMPREENSÃO DOS CONSELHOS E PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	110
Camila Alberto Vicente de Oliveira	
Maiza Aparecida de Oliveira Nicodemos	
Isadora Pedrosa Pedretti	
SOBRE O HOMENAGEADO:	122
SOBRE OS ORGANIZADORES DO LIVRO:	122
SOBRE OS AUTORES:	123

PREFÁCIO

O homem é um ser que transcende suas próprias contribuições no modo de produzir as condições de sua existência e de se autoproduzir. Transcende, pois, porque ou apesar destas ou daquelas ideias, deste ou daquele produto, a maneira como vive ou compartilha a socialização, são referenciais para o testemunho de como foi em vida e que diferença fez para si, os de seu entorno, amigos e familiares.

Neste prefácio, com conotação de memorial, lembramos do professor Antonio Bosco de Lima, docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pesquisador que militou arduamente no debate e encaminhamentos das questões educacionais de Minas Gerais e do Brasil como um todo e por meio de suas obras ainda está presente. Sugerindo “pitacos” e “lembretes” no e para o ato político de educar no escopo ético e humano de perceber, perceber-se e perceber o outro como parte indissociável de uma sociedade ululante por justiça social, políticas públicas e, políticas educacionais, que ouçam as vozes das ruas.

Mas, como afirmamos no *caput* desse prefácio, o Professor Bosco, não somente foi um acadêmico e pesquisador, foi uma pessoa que transcendeu suas obras pelo quesito da presença, pela crença de que as coisas poderiam ser diferentes, pela solidariedade de que o conhecimento e a pessoa são objetos indissociáveis. Nesse sentido, o testemunho de uma vida e o acompanhamento de seus impactos é o objeto desta obra.

Ouvimos em vários meios de comunicação que “um bom nome não se faz da noite para o dia” e a classificação de quem teve ou tem um bom nome, quem a faz? Por quais motivos a faz, visto que o contraditório sempre acompanha as visões aprovativas? Se todo lado tem o seu lado, de que lado ou perspectiva falamos ao rememorar a presença do Professor Antonio Bosco de Lima no Planeta Terra?

Falamos do que vivemos e testemunhamos junto com. Neste sentido, a totalidade do homem Antonio Bosco de Lima, com todas as arestas de todo e qualquer mortal, inspirou vidas, possibilitou sonhos, construiu pontes e abriu esperanças ao redor de pessoas que ousaram gladiar com intempéries diversas, pessoais ou não e que quiseram dialogar em busca de lampejos de trilhas que as constituíssem como seres diferenciados. Porque vivos, porque erupcionados da caverna que os tolhia e porque, para Bosco, era necessário, abalar as certezas e utilizar as incertezas como ferramentas para a construção de razões em movimentos possíveis.

Super-herói nunca foi a aspiração “de ser” do amigo Bosco, mas em sua busca de viver intensamente junto com as pessoas ao seu redor, compartilhou a assertiva de que a vida é uma sucessão de batalhas e que é necessário motivação, perseverança e movimento para o “bom combate”, pois somente podem ser socializadas as coisas que acreditamos e que, muitas vezes, embora possam parecer apoucadas num momento, num outro, tudo pode mudar. Daí a aprendizagem do despertamento de consciências não como um esforço natural, mas provocado, não para o esfacelamento ou centração de buscas reducionistas, mas para o aperfeiçoamento de aprendizagens em movimento, do constituir-se ser humano e da incrível vontade de querer ir além do rio.

Pois é, celebramos com o Professor e amigo Bosco de Lima, momentos significativos de concordâncias e seu oposto, de afirmação e negação, de crescimento e

reflexão. A presente obra, no entorno de uma homenagem póstuma, topicaliza contribuições, ideias, vivências e impactos, trazidas por sua vida, que certamente serão socializadas de acordo com o “tom”, com a “aproximação” e com a “imersão” não somente de seu pensamento, mas da diferença que fez na vida e para a vida das pessoas que com ele conviveram.

Que esta obra, ora prefaciada, registre um pouco do seu legado, legado este que temos por compromisso, comprometimento e gratidão, fazer “ganhar o mundo”, registrando sua imortalidade enquanto grande pesquisador, sujeito histórico crítico. Fica o convite para todos e todas, de mais esta leitura e reflexão!

Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

APRESENTAÇÃO

Poemito 66

É mesmo absurdo fazer parte de um mundo e não mudar o seu rumo...

Antonio Bosco de Lima

“Prá início de conversa.... tudo bacana?”

Com esta saudação o nosso grande amigo, pesquisador e defensor da classe trabalhadora, Antonio Bosco de Lima, cumprimentava o grupo de pesquisa toda vez que se reunia em algum lugar ou momento para mais um desafio. E aqui estamos para um desafio nada simples, nada alegre – homenagear o nosso grande amigo que se foi... em plena atividade de trabalho.

Este livro, tendo cara e gosto de despedida, apresenta algumas contribuições do impacto social e científico de um projeto de pesquisa iniciado em 2014. Na época, o Grupo de Estudos e Pesquisas dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP CME-Br) já estava em gestação... sem que o soubéssemos. O Bosco, como o chamávamos, pensava sempre para mais longe.

O Bosco tomou ciência do edital da Chamada Universal – MCTI/CNPq n.º 14/2014, edital que teve como objetivo selecionar propostas para apoio financeiro a projetos que visassem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e inovação do País, em qualquer área do conhecimento. A partir daí, desafiou o seu grupo de pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE) a elaborar um projeto de pesquisa para concorrer ao edital. Tomaram a frente suas orientandas de pós-doutorado Maria Alice de Miranda Aranda, de doutorado Elizabeth Gottschalg Raimann, e orientando de doutorado, Jeovandir Campos do Prado.

Qual a temática a escolher, o que seria relevante e necessário a fim de atender as exigências do edital? Naquele momento, havia uma movimentação muito grande em torno do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), a importância da gestão democrática, da educação de qualidade socialmente referenciada e a atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) como articuladores para a construção dos Planos Municipais de Educação. O professor Bosco, na década de 2000, havia desenvolvido pesquisa relevante da atuação do CME na grande São Paulo, sendo assim, seus orientandos se debruçaram nesta tarefa. Aqui é importante destacar algumas características marcantes do Bosco: a delegação de responsabilidades com autonomia, sua parceria na partilha do conhecimento, o trabalho coletivo entre o grupo e a visão de que o conhecimento científico deve ser socializado com a comunidade escolar e não apenas com a comunidade científica.

Com o projeto bem esboçado, era hora de atender os quesitos do edital, dentre eles, 1- avaliar a qualificação do principal problema a ser abordado; 2- principais contribuições científicas ou tecnológicas da proposta; 3- indicação de colaborações ou parcerias já estabelecidas com outros centros de pesquisa na área. O desafio não foi difícil de alcançar, pois Maria Alice, da UFGD, tinha seu grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Gestão e Avaliação (GEPGE), Elizabeth da UFG/Jataí, contava

com os colegas parceiros do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE), Jeovandir, da UFU, tinha a colaboração de seus colegas do GPEDE, e professor Bosco com outros parceiros convidados, abarcando Mato Grosso e São Paulo.

Era o momento de fazer os convites, firmar as parcerias com os grupos de pesquisa e torcer para que o projeto fosse aprovado. E foi!!

Projeto aprovado entre o final de 2014 e início de 2015, dávamos início ao planejamento no cronograma proposto. Os objetivos a serem alcançados foram subdivididos entre os grupos de pesquisa a ele vinculados. Nasceu o GEP CME-Br. A *logo* do grupo foi criada e eleitos os coordenadores, Bosco e Elizabeth.

Passaram a fazer parte deste grupo de pesquisa, naquele momento, Egeslaine de Nez e Ralf Siebiger, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Ari Raimann, Camila Alberto Vicente de Oliveira, Fernando Silva dos Santos, Kênia Adriana de Aquino Modesto Silva e Elizabeth G. Raimann, pela UFG/Jataí; Fabio Perboni, Andreia Vicência Vitor Alves, Sonia Maria Borges e Maria Alice de Miranda Aranda, pela UFGD; Wander Luís Matias, Ana Paula Castro Sousa, Yane Rocha e Jeovandir Campos do Prado, pela UFU.

Cada instituição representada na pesquisa, também tinha seus bolsistas de Iniciação Científica, seus orientandos de mestrado e doutorado que muito contribuíram com o avanço da investigação, elucidando questões problematizadoras e ampliando problemas a serem investigados.

Ao longo do percurso da pesquisa, muitos parceiros permaneceram, outros precisaram se retirar, pelos desafios do trabalho e da sobrevivência. É o movimento da vida.

As pesquisas, além do caráter científico, deveriam ter uma função social. Como fazer chegar aos Conselhos Municipais de Educação da região na qual estávamos atuando o acesso aos estudos e pesquisas do GEP CME-Br? Como instrumentalizá-los para o efetivo exercício de suas funções em articular e mediar as demandas educacionais junto aos gestores municipais, desempenhando as atribuições normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora e fiscalizadora?

O GEP CME-Br realizou três movimentos. O primeiro, promover os Encontros Nacionais dos Conselhos Municipais de Educação (ENCME), foram quatro ao todo, em Uberlândia/MG, Jataí/GO, Dourados/MS e Uberaba/MG. Nesses eventos, conselheiros, educadores da rede pública e privada, secretários de educação municipal foram convidados a participar. Tivemos palestrantes importantes, com o destaque para Genoíno Bordignon e Décio Saes.

O segundo movimento foi a criação do Observatório sobre os CMEs no Brasil, com repositório na UFG, sítio em que abrigávamos os Boletins do grupo, informações sobre os eventos, as publicações sobre os CMEs.

O terceiro foi a publicação do livro CME, que reuniu educadores e acadêmicos dos Programas Stricto Sensu em Educação das Universidades integradas na Pesquisa. A obra impressa foi entregue aos representantes dos Conselhos Municipais de Educação e dirigentes municipais que participaram do IV ENCME, Uberaba/MG.

Por fim, não se pode deixar de mencionar que entre as atividades científicas realizadas, como publicação de dossiês, participação significativa em eventos nacionais e

regionais; atividades de extensão no ENCME, o grupo compartilhou momentos de muita amizade e solidariedade. Esses sentimentos se perpetuam até os dias de hoje e, em parte, estão registradas neste livro dedicado, em memória, ao orientador, colega e amigo Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima – o Bosco.

Elizabeth Gottschalg Raimann
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Ari Raimann
Universidade Federal de Jataí (UFJ)

I

UM POUCO DA HISTÓRIA, UM POUCO DAS MEMÓRIAS...

Egeslaine de Nez (UFRGS)

Resumo - onde se tenta dizer em poucas palavras o que nem um *paper*, nem um artigo para uma revista, nem um livro inteiro poderiam dizer, mas tentei aqui!!!

Descrever fatos ocorridos em uma vida não é uma tarefa fácil. Porém, em alguns momentos, surge a necessidade de isso acontecer, principalmente quando nosso “pai acadêmico” deixa histórias a serem contadas. Isso acaba ocorrendo, quando se ilustram reflexões turvadas por olhos banhados em lágrimas, tempos depois do luto da ausência que nos causou.

Peço licença aos leitores desse livro, para fazer esta escrita emocionada na primeira pessoa, justamente pela história pessoal que entrelaça esse texto. Santaella (1983) expressa exatamente o sentido desta apresentação: “As palavras vivem nas mentes daqueles que as usam. Mesmo que eles estejam todos dormindo, elas vivem nas suas memórias” (p. 68).

A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da coletividade de uma cidade ou de uma região. Essa história sofre marcas das trocas realizadas com outras pessoas ou situações culturais vividas, assim, expressar o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou, é fundamental para a compreensão da vida ao longo dos anos.

Nesse cenário, início este ensaio resgatando a memória, princípio norteador que delineou a finalidade deste livro. É uma honra e um grande compromisso escrever esse texto e eu me permito ter o direito de fazer essa apresentação “*in memoriam*” justamente pela (con)vivência com o personagem principal. Na década de noventa, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel. Foi quando conheci um professor já doutor nesta instituição, com grande bagagem teórica-política que fez a diferença na minha formação inicial e continuada.

Aqui começa a tessitura de nossos encontros. A tessitura é uma palavra de origem italiana, substantivo feminino, tem como sinônimos: composição e organização. Já a palavra nexo significa ligação, vínculo, conexão, coerência (Houaiss e Villar, 2009). O processo de tecer que significa entrelaçar os fios de uma trama, para fazer um tecido, que se prolonga no tempo, sendo considerado “artesanal”.

Deste tempo vivido na Unioeste/Campus Cascavel, vem o primeiro relato como expõe Marques (2006) de uma conversa com os interlocutores, sejam eles invisíveis, imprevisíveis, mas presentes no processo e o contato com esses e suas reflexões. Falar e ser ouvido, ouvir e falar. Falar, ouvir e registrar memórias. Esses fragmentos constitutivos deste ensaio foram escritos por ex-orientandos e parceiros que compuseram a rede profissional do investigador em tela. Trazem, então, experiências vivenciadas por estes em sua trajetória nas últimas décadas.

A colega Francis Mary Guimarães Nogueira intitula sua contribuição da seguinte forma: “Bosco: um companheiro na luta pela conquista da pedagogia do campo na UNIOESTE” e carinhosamente escreve: *“Agradeço o convite para lembrar a atuação e o legado do Antônio Bosco de Lima quando de sua passagem de anos pela Unioeste. Advirto aos leitores, que pela primeira vez me desafio a escrever um texto baseado nas minhas lembranças e me socorro de alguns colegas, para a precisão de algumas datas. Ainda me lembro de quando Bosco e Edaguimar prestaram e passaram no Concurso para ingressar na Pedagogia da Unioeste-Cascavel. Naquele ano, (pelo que relembro) a Pedagogia do Campo não estava ainda no nosso horizonte. Passo então, a expor sobre a contribuição significativa e valiosa do Bosco (assim era como o chamávamos no dia a dia) no processo de criação e implementação da Pedagogia do Campo, no segundo semestre de 2004, na Unioeste, no Campus de Francisco Beltrão. Destaco inicialmente uma parte da história que foi apagada. Era 6 de março de 2002, e acontecia a Assembléia do Sinteoste, para pôr fim à greve dos seis meses. Aquela greve, única, na história das Universidades Estaduais do Paraná teve apoio significativo de Movimentos Sociais. Diante dessa constatação foi aprovada na Assembléia do Sinteoste (Sindicato, que junto com os sindicatos da UEM e da UEL, coordenou e foi também protagonista daquele movimento de greve), em uma das propostas, que a Unioeste deveria ‘estabelecer vínculos’, mediante projeto/s entre Universidade e os Movimentos Sociais. Bosco, Maria Lucia e quem lhe escreve, como membros da Diretoria desse Sindicato definimos que essa interlocução seria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Lembro, que anteriormente as decisões da Assembléia do Sinteoste, em 2002, a Pró-Reitoria de Extensão e o Curso de Pedagogia (entre outros cursos) vinham discutindo com a organização popular ‘Articulação Paranaense para a Educação do Campo’, um Curso voltado para o MST e outros Movimentos que lutam pelo direito à terra. Mais uma vez, se me recordo bem, se avaliava uma proposta sobre a forma de Ensino a Distância (EAD). Com o diálogo entre a Universidade e as Organizações em andamento, Bosco, juntamente comigo, representando o Curso de Pedagogia de Cascavel, estivemos em uma reunião específica, realizada em 11 de setembro de 2001 (data, que marcaria a avassaladora luta do Império Estadunidense contra ‘todos os terroristas mulçumanos’). Lá, argumentamos em favor da formação presencial, que possibilitaria para os estudantes daquelas organizações dos sem-terra, a tão reverberada e perseguida qualidade de ensino em nível de graduação. Resultado, rechaçamos a proposta de EAD, e com o começo da greve em 17 de setembro 2001, se houve outras reuniões, não tivemos conhecimento. Assim, nos coube a tarefa, como representantes do Sinteoste, logo após a greve ser encerrada, em 2002, iniciamos com todos esses Movimentos, a proposta de um Curso Presencial, e não tínhamos ideia, de como seria longo esse processo de criação e consolidação do Curso de Pedagogia do Campo da Unioeste, que marcaria a nossa história acadêmica e nossas vidas. Ainda em 2002 passamos a coordenar uma outra e nova discussão - com a presença de interlocutores de Movimentos Sociais, com a Pró-reitoria de Extensão, com outros professores interessados, e com representantes do Setor Estadual de Educação do MST - sobre como a Unioeste e esses Movimentos poderiam, em conjunto, projetar e formular um curso que estivesse dentro dos parâmetros e das perspectivas e expectativas deles, e por outro lado, mas ao mesmo tempo, contemplasse nossa ideia sobre um curso presencial. Idealizamos professores que fossem ‘simpáticos’ aos Movimentos Sociais, apoiadores dessa causa justa, e enfim, de esquerda, que se identificassem com a luta sem trégua desses Movimentos, contra o capital dos grandes latifúndios, pelo direito a terra e de quem nela trabalha, mas, não foi bem assim. Sabíamos, em tese, da presença de muitos professores conservadores, reacionários e avessos a ideia de ‘invasão de terras’, pelo MST. Também nos aproximamos de colegas que já sabíamos de sua posição crítica em relação ao bloco no poder do Estado brasileiro, explicitamente contra a Reforma Agrária, nos enfrentamentos, na década de 1990, na esfera federal e no estado do Paraná. Esse processo de discussão, de acordo com que as reuniões foram acontecendo, ainda em 2002 e no ano de 2003, - sempre aos sábados, e periodicamente espaçadas -*

foi ficando cada vez mais sem os interlocutores de outros Movimentos, como a Pró-Reitoria de Extensão, somente permanecendo os representantes do Movimento dos Assentados de Barragem (MAB) e do MST, que participaram até a culminância da criação do Curso. Nada foi fácil, simples e sempre amigável entre nós e particularmente com alguns integrantes do MST. A ideia que estava presente na percepção deste Movimento, a visão de que na Universidade pública os professores eram de direita, conservadores e consequentemente não estavam comprometidos com causas deles, sendo o direito à educação nas Universidades Públicas para os trabalhadores do campo. Em razão dessa situação houve algumas reuniões com diálogos ásperos e os conflitos sobre distintas ideias sempre presentes, como quanto à denominação do Curso, que defendiam ser Pedagogia da Terra. Fomos aos poucos nos reconhecendo como sujeitos históricos diferentes, e identificando nossas contradições internas e na União, e ao mesmo tempo captávamos nesse processo a dinâmica e a práxis (tal como define Marx) do MST. E fomos apreendendo que o MST como qualquer Movimento enraizado na realidade dura e penosa de trabalhadores heterogêneos, em situações de vida e escolaridade muito diferentes, estava 'preenche' de contradições. Não é demais lembrar que em outubro de 2002, Lula havia ganhado as eleições no segundo turno. A conjuntura política indicava algumas tendências e muitos caminhos para esse governo que se elegeu com o voto dos pobres, dos movimentos sociais, parte restrita da chamada classe média, e de certa forma, com parte dos industriais e dos banqueiros nacionais, lembrando a Carta aos Brasileiros assinada por Lula e amplamente divulgada. No caminho das discussões chegamos a um acordo que o Curso de Graduação seria de Pedagogia e posteriormente foi consensuado de ser Pedagogia do Campo. Muitas perguntas emergiram nesse contexto. Quais seriam as disciplinas alocadas na grade curricular? Como organizar a seriação? Qual seria a carga horária? Em que Campus seria ofertado o Curso? Como seria o formato presencial? Todas essas perguntas foram respondidas aos poucos nas reuniões. Com a reivindicação do MST, decidimos que teria de ser hora Escola, e hora Comunidade, de forma alternada, pois a LDB 9394/1966 garantia legalidade, e os estudantes poderiam retornar aos acampamentos e assentamentos, continuando seus diversos tipos de trabalho. A primeira e a segunda pergunta couberam ao Bosco e a Maria Lucia apresentar uma proposta de currículo. Trabalho árduo, difícil e que dispendeu muito tempo. Não era trabalho para amadores, e Bosco estava qualificado, pois pesquisava sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e a crítica da Gestão Pedagógica centralizadora, participando ativamente nesse processo, incorporando as disciplinas homólogas das suas pesquisas. Foram também incorporadas às disciplinas propostas pelo MST, e a disciplina de Educação e Saúde por Maria Lucia. Resulta desse movimento uma grade curricular completa que foi inicialmente aprovada no grupo de discussão por todos os componentes. E posteriormente, nos colegiados do Curso de Pedagogia, no Centro de Educação, Comunicação e Artes, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e por último no Conselho Universitário. Responder em que Campus o Curso de Pedagogia do Campo seria ministrado foi de difícil elaboração para nós do Campus de Cascavel, em aceitar que não tínhamos condições de infraestrutura física para prover refeições, alojamento / dormitório. A alternativa possível foi o Campus de Francisco Beltrão, mas na sede da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR). O Curso, depois de todas as idas e vindas burocráticas e políticas, começou em 4 de agosto de 2004. O trabalho de persistência e compromisso político do Bosco permaneceu na disciplina ministrada por ele. Com avanços e reveses, próprios da luta do MST, e dos limites institucionais, a primeira colação de grau ocorreu no início do ano de 2009 (não me lembro bem o ano). Uma festa popular pela primeira vez no interior da União, dos estudantes do MST e de todos os outros estudantes dos Movimentos que compuseram a turma da Pedagogia do Campo, denominada por eles 'Antonio Gramsci'. Nessa homenagem, arrego-me o direito ao relatar – pequena parte dessa história – e, em nome de todos os professores que deram sua parcela significativa de disposição pessoal e de contribuição teórica, ao

ministrarem as aulas em Francisco Beltrão. Celebramos a vida e agradecemos profundamente a intensa participação do companheiro de luta política e acadêmica, Antonio Bosco de Lima!”

Voltando a minha história pessoal, no início dos anos 2000 passei na seleção para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), minha dissertação intitulou-se “Um balanço do Programa Nacional Bolsa Escola (2001-2003): programa assistencial ou política educacional?” e contou com a coorientação do Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima. Em 2010, logrei êxito no Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A tese: “Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa” teve como membro da banca o referido professor aqui homenageado, que nesse momento, consegue avaliar todo o processo de minha formação enquanto pesquisadora.

Utilizando-me da licença poética concedida para esse momento, trago para reflexão Doederlein (2021), escritor nascido em Brasília, que define num dos seus poemas a palavra parceria, dizendo que é: “[...] um par de estrelas que sozinhas fazem sentido e juntas fazem o universo”. Isso significa dizer que esse substantivo feminino oferece a compreensão de “[...] energizar quem te dá energia, é uma eterna torcida sem intervalos entre dois que acreditam [...]” (p. 119).

E parceiros, o Bosco teve muitos em vários lugares do Brasil, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além de colegas de trabalho fez amigos, o casal Fabiane Santana Previtali e Cilson César Fagiani consegue representar as amizades quando diz: *“Foi com muita alegria que recebi o convite para falar do Bosco. Fico aqui imaginando a cara dele: primeiro aquele riso meio torto de quem era avesso a essas formalidades e, logo em seguida, a boca se abrindo num sorriso largo!! Esse era o Bosco que conheci por volta de 2008 no programa de pós-graduação em educação da UFU e que se tornou meu amigo. Um amigo muito querido de conversas amistosas e muito calorosas, de muitas convergências e algumas divergências. Como amigos verdadeiros, tudo com muita firmeza, muito carinho e grande respeito. Bosco, meu querido amigo, você faz muito falta nesses dias ainda muito difíceis. Abraço grande e como vc sempre dizia: fique bem!”* Cilson, professor da Uniube também destaca que: *“Antônio Bosco de Lima. Bosco professor, Bosco poeta, Bosco amigo: autêntico intelectual de esquerda, marrento como não podia deixar de ser, todos somos, de opinião e de história, de muitas histórias marcadas pela opção em defesa dos mais pobres, dos explorados, dos trabalhadores, seja na academia seja na literatura. Amigo de casa, de mesa, do churrasco, do cafezinho e claro da ‘marvada’ pinguinha, haaaaa e como era bom, quantas risadas de perder o fôlego. Nos deixou de repente sem que pudéssemos fazer nada, nada, fico com a lembrança dos ensinamentos, risadas e do abraço amigo”.*

Mais do que nunca são verdadeiras e prementes as palavras de Le Goff (1994, p. 476): “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. A memória de uma cachaça (Claudionor), de um torresmo, de um abraço e de um sorriso permearam a vida de quem esteve ao lado do Bosco.

Wander Luís Matias, colega de trabalho da UFU o define como companheiro e com *expertise*. Neste contexto de homenagens, destaca que: *“Sou mestre em educação FAGED-UFU e tenho conseguido fazer a leitura das entrelinhas, repensando processos e procedimentos. Em breve ingressarei no Doutorado, tenho me preparado para isso. Sou Técnico Administrativo na UFU. Bosco em nossos encontros de orientação e mesmo nos trabalhos de extensão repetia sempre dizendo pra mim: “ele*

ainda acha que é o salvador da pátria." Demorei um tempo para compreender que há inúmeros fatores nacionais e internacionais, políticas públicas, planos de governo e planos de Estado e interesses diversos envolvidos. E que para ser implementada uma política haveria conseqüentemente desdobramentos, e que somente o assumir, o aprofundamento no saber nos possibilitaria, primeiro compreender, e depois agir sobre essas forças, minimizando seus efeitos. Ao mesmo passo que estamos sem um líder, recebemos dele instrumentos básicos de luta e resistência. E que não dá tempo de chorar as baixas, há muito por fazer e é preciso agir. Longe de paixões político partidárias pois, sempre existirá pontos positivos e negativos seja de um lado, quanto de outro. A crítica nos permite agir com razão, e a partir dela uma nova proposição. Ombro a ombro seguiremos".

Dos ex-orientandos, vêm as seguintes mensagens: *"A aproximação com o Prof. Bosco teve início em uma entrevista, malsucedida, no processo seletivo para o ingresso no mestrado, o ano era 2008. No ano seguinte, nos corredores da FAGED/UFU, pedi a ele para que pudesse frequentar suas aulas da pós-graduação como aluno ouvinte, sendo de imediato acolhido. Daí em diante a relação, inicialmente entre aluno e professor, deu lugar a uma relação de respeito e afinidades. Aprendi com o Prof. Bosco, no período subsequente de mais de uma década, que a concepção de mundo pode ser ampliada a partir da articulação entre método, teoria e pedagogia, a qual sabia exercitá-la coerentemente. A clareza didático-metodológica da qual era portador, manifestada na sua prática, fazia com que seus educandos sempre procurassem fugir do senso comum estabelecido, da espontaneidade, da pobreza das ações aparentemente cotidianas e da falta de tensionamentos no contexto da investigação socioeducacional. No meu caso, especialmente, a autonomia concedida na pesquisa foi fundamental para a descoberta enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, como professor. A coerência também brotava na sua poesia, diz Bosco em uma delas: Imaginem uma página em branco. Ela é bonita em seu vazio. Mas por um tempo... [...] A página pede palavras, gritos, desabaços, pede calor, pede denúncias, pede resistência, pede insubordinação. A página pede poesia. Diria ele, que a vida necessita ser preenchida, assim como uma página em branco, com palavras, com 'rabiscos', 'com desenhos', 'com beleza' e como possibilidade de transformação".* Essa belíssima contribuição de Jeovandir Campos do Prado ilustra o nosso querido poeta Bosco de Lima.

Outro relato de ex-orientando vem do Estado do Goiás, Guilherme Sousa Borges docente da área do Direito: *"Conheci o Bosco em meados de 2016, quando fui inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil por meu orientador do mestrado, Ari Raimann. E ao lembrar nossos primeiros encontros em meio às atividades do grupo, de imediato me recordo de seu humor ácido misturado à sua paciência ao orientar as atividades, sempre fazendo questão de incluir nos debates – e nas confraternizações – todos os pesquisadores e alunos (independente da titulação e/ou experiência). Tive o privilégio de tê-lo como avaliador em minha banca de defesa do mestrado, oportunidade em que pude perceber, de fato, a qualidade de seu trabalho analítico como um pesquisador, e sua capacidade de orientação teórica ao avaliar meu trabalho. Após a conclusão do mestrado, fui aprovado no doutorado como seu orientando, e passei a ter um contato mais próximo com suas produções, conselhos e orientações. Sempre pontual nas intervenções em meio à pesquisa, e preciso nas indicações de leitura para ampliação do repertório teórico, me deparei com a figura de uma pessoa que realmente se importava com a formação humana de seus orientandos, para além de qualquer exigência de produtividade. No atual contexto acadêmico de nosso país, é difícil encontrar uma pessoa ainda tão preocupada com o contato pessoal, concreto e humano, no cenário da formação educacional. Em tempos de avanço da comunicação digital, ele resistiu até quando pôde antes de se submeter às bancas/reuniões/eventos on-line. Em minha percepção, Bosco foi um verdadeiro professor formador, que dava mais importância ao formato de produção científica que teria maior engajamento junto ao seu público-alvo, do que ao formato*

mais bem avaliado pelos padrões da CAPES e CNPQ. Acredito que, até por isso, ele tenha feito questão de associar atividades extensionistas à sua práxis de pesquisa. Certamente, o Bosco foi imprescindível para minha formação, e para a de diversas outras pessoas, nos mostrando os caminhos para a construção do pensamento de forma crítica e contextualizada material e historicamente. Assim definiria a presença marcante de Antonio Bosco na vida de quem teve a honra de conviver com ele: um grande intelectual, um professor formador tanto no campo acadêmico como no âmbito socio-político-cultural”.

Este livro trata a memória como coisa viva, mostra que a história pode e deve ser contada a partir de pequenos momentos, aqueles que sacodem a alma da gente sem a grandiloquência dos heroísmos de gelo, mas com a grandeza da vida.

Fátima Almeida Baraúna, professora na rede municipal de educação da cidade de Rio Verde/Goiás e membro do Núcleo de Formação de Professores e Prática Educativas (NUFOPE), cursou o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás- Regional de Jataí em 2019. Durante o processo de investigação buscou respaldo nas concepções defendidas por Bosco a respeito da gestão democrática no espaço educacional, especialmente no interior escolar. Ela nos conta que *“Ao participar do projeto, tive a honra de conhecer o saudoso professor Antonio Bosco Lima, cujo legado eternizado em suas obras acerca da democracia, nos aponta que a gestão democrática no espaço escolar possibilita a qualidade Socialmente referenciada de ensino. Para mim, duas palavras definem professor Bosco: resistência e luta!”*

Nos passos do nosso amado mestre Bosco que era um poeta, me aproprio de um excerto de Galeano (2020) para dizer que: *“As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho vinho...”* (p. 19). De certo modo, isso representa um pouco o sentimento e amor pela vida que ele tinha.

Termino esse texto, carinhosamente sugerindo que somos arquitetos de nossa própria estrada e seremos reconhecidos pela influência que projetamos naqueles que nos cercam. Utilizo-me de Saramago (1995) com suas belíssimas reflexões: *“Somos as memórias que temos e as responsabilidades que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade, talvez, não mereçamos existir”* (p. 63).

Boa leitura a todos os nossos parceiros, colegas, amigos, docentes e discentes das mais variadas instituições que ajudaram a construir essa homenagem. A apresentação deste livro cresceu tanto dentro de mim que agora é outra, agora é de todos nós!!!

Referências

DOEDERLEIN, J. **Para ressignificar um grande amor**. São Paulo: Paralela, 2021.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2020.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ujuí: Unijuí, 2006.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SARAMAGO, J. **Cadernos de Lanzarote**: diário II. Lisboa: Caminho, 1995.

II

ESTADO DEMOCRÁTICO E A CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA E REPRESENTATIVIDADE NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Antonio Bosco de Lima¹
Ari Raimann
Fernando Silva dos Santos

Introdução

O foco central do presente capítulo situa a problematização da representatividade presente nos Conselhos Municipais de Educação. Seu Desenvolvimento é estabelecido a partir das concepções de Estado e da democracia representativa, explicitadas no decorrer da primeira parte deste trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica.

Em um segundo momento, os autores apresentam as experiências vivenciadas sobre função e papel dos conselheiros nos Conselhos Municipais de educação (CMEs), tecendo relações entre os dados resultantes de pesquisa as fomentações teóricas abordadas nas concepções de representatividade e participação. As informações relativas aos conselheiros foram sistematizadas com base na pesquisa realizada a partir de dois encontros nacionais sobre conselhos municipais de educação². O primeiro realizado na Cidade de Jataí/GO e o segundo realizado na cidade de Uberaba/MG.

A principal consideração que os autores chegam revela que as atividades dos conselheiros não estão situadas apenas no campo da reprodução das relações sociais e educativas, na qual os Conselhos, por serem institucionalizados, tendem a reproduzir relações hierarquizadas das Secretarias de Educação Municipal. Não se resume a este modelo, mas situam-se num espaço em disputa, apresentam papéis de resistência e problematizações, não se fundamentando apenas em uma lógica de representação simplista.

Os conselheiros têm história de vida, política e experiências em comunidade diferenciadas, o que faz com que eles não reproduzam simplesmente o que a secretaria requer, ou seja, não são uma massa homogenia de repercussão. Isto implica que cada conselho tenha uma história, a qual está vinculada ao seu lugar, aos movimentos sociais daquela cidade, à organização societal daquele povo, enfim à construção educacional e cultural, o que recolhe um papel diferenciado a cada Conselho.

¹*In memoriam.*

²Os encontros nacionais estavam previstos na pesquisa desenvolvida nacionalmente intitulada O Conselho Municipal de educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino, Chamada Universal - MCTI/CNPq nº 14/2014. Foram realizados quatro encontros nacionais intitulados Encontros nacionais sobre Conselhos Municipais de Educação (ENCMEs). O primeiro em Uberlândia/MG, em abril de 2016, o segundo em Jataí/GO, em outubro de 2016, o terceiro em Dourados/MS, em maio de 2017 e o quarto em Uberaba/MG, em novembro de 2017.

Estado, forma política e os limites da democracia

Avançar na compreensão do Estado, sua forma e expressão política, além de seus limites para o atendimento de políticas sociais e problematizar as atuais características do Estado, em períodos de ataques aos direitos historicamente conquistados, equivalem à construção de alternativas que ultrapassem as experiências políticas de ocupação de espaços institucionais. Referimo-nos àquelas que foram inauguradas pelos governos socialdemocratas ou mesmo de características socialistas, seja na Europa do início do século XX ou mesmo na América Latina no limiar do século XXI.

Mais do que discutir as políticas públicas nos marcos da “eficiência e eficácia na resolução de problemas sociais”, seja na esfera da conquista e ampliação de direitos ou mesmo como resposta às demandas e pressões da classe trabalhadora, nossa intenção, inicialmente, é discutir o papel do Estado e limites na constituição de um estado de bem-estar social que garanta, por períodos duradouros, o atendimento a demandas sociais e a constituição dessas políticas como direitos sociais, sendo o Estado uma esfera pacífica e de mediação e “desprovido de interesses e de luta de classes” (Behring; Boschetti, 2011, p. 37).

Para responder a essa primeira assertiva é preciso questionar qual o caráter e validade desse atendimento em períodos de reforma do Estado, sob a égide das políticas neoliberais, de ataques aos direitos e destruição do estado de bem-estar social no centro e na periferia do modo de produção capitalista. Imprescindível questionar o papel dos canais legítimos de participação, no caso presente, os Conselhos Municipais de Educação, problematizando seu devir histórico.

Ao assumir essa difícil tarefa de análise do Estado - em sua feição capitalista - não se pode desprezar os esforços na interpretação do desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo contemporâneo, a reestruturação permanente de seus mecanismos de concentração e apropriação das riquezas e sua forma rarefeita de distribuição. Assim, analisar também as demandas e o atendimento às políticas sociais, na nossa perspectiva, deve partir do pressuposto de que essa esfera social se insere num complexo e contraditório modo de produção, reproduzindo socialmente sob múltiplas determinações causais e inseridos numa totalidade concreta, ou seja, a interpretação do Estado a partir do prisma da crítica da economia política.

Partindo desse pressuposto, temos em Karl Marx e Friedrich Engels nossas primeiras referências na análise crítica do papel do Estado e é na produção teórica de ambos que encontraremos, ao lado de outros conceitos, que o Estado em sua faceta liberal, corresponde para essa vertente do pensamento clássico ao mediador das vontades individuais. Os mesmos autores apresentaram as motivações para a superação desta equivocada interpretação de vertentes liberais do pensamento econômico dos séculos XVIII e XIX. Destacamos aqui a passagem de Engels - na Introdução para A guerra civil na França, na qual aponta que o “Estado não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra” (Engels, 2011, p. 197).

Seja na perspectiva das liberdades individuais e do livre mercado consolidada pelo pensamento liberal clássico, sem nenhuma ou pouca intervenção estatal, ou mesmo a partir de suas etapas de revisão e reorientação produtiva no início do século XX, sob a influência Keynesiana para o centro do modo de produção e orientação neoliberal na sua periferia, o capitalismo contemporâneo tem se mostrado dinâmico na busca por mecanismos que

possam garantir a manutenção de suas taxas de lucro e a superação de suas crises estruturais e cíclicas.

Para Lima (2011), a configuração atual do modo de produção capitalista e do papel do Estado nas últimas três décadas tem demonstrado um gradual afastamento das concepções críticas, que apontam as ações do Estado como mecanismo que “concretiza-o como interesse das classes dominantes” e repele a “tese de arena em disputa” se identificando ideologicamente de forma mais contundente com as tendências que transitam da concepção liberal do Estado como “ente acima das classes e mediador da barbárie, que preconiza a solução dos problemas gerados pela própria ordem capitalista como possíveis de serem equacionados” pela ação reguladora do mercado, até aquelas que vislumbram ainda alguma possibilidade, cada vez mais limitada, de criação de um Estado de bem-estar social tendo nas políticas públicas compensatórias as saídas para minimizar os efeitos devastadores das crises estruturais do capital (Lima, 2011, p. 20).

Avançar na interpretação do Estado torna-se tarefa primordial para compreender os limites da participação política e da luta de classes que prevalece, ainda que seja negada por correntes teóricas e concepções de lutas e resistência.

Para Mészáros (2015), a relação capital, trabalho e Estado são indissociáveis e a superação de suas determinações - ou da montanha que devemos conquistar - é a tarefa que se impõe as classes subalternas.

Ao analisar a conjuntura política no Brasil a partir da transição da ditadura empresarial-militar e seu caráter autocrático no início da década de 1980 e a transição para a democracia representativa limitada que se estabelece desde então é possível compreender a consolidação da opção pela disputa do Estado e da emergência da concepção de sociedade civil que estabelece relação com o conceito de reforma do Estado.

Iasi (2017) destaca que para entendermos a conformação da disputa conceitual sobre o Estado é também necessário compreender a movimentação em torno dos conceitos de democracia, representação e participação política que se expressaram como ideias políticas. Para uma melhor compreensão, Iasi retoma as formulações de Duriguetto (2007) quanto às posições sobre a reforma do Estado, dividindo-as inicialmente em dois blocos, sendo um primeiro bloco do conservadorismo reformista e um segundo bloco reformista de esquerda.

No primeiro bloco estariam as formulações e análises de autores como Wanderley Guilherme dos Santos, Fernando Henrique Cardoso e Bolívar Lamounier, criticando “a concentração de poder, econômico e político, contrapondo a esta uma liberalização do mercado e um processo de desconcentração do poder político pelo fortalecimento da sociedade civil”, podendo aumentar o controle sobre as políticas públicas e as ações estatais (Iasi, 2017, p. 243).

O segundo bloco, composto por autores como Carlos Nelson Coutinho, Francisco Weffort e Marilena Chauí, distingue-se do primeiro pela crítica ao Estado e pela formulação de uma meta socialista, seja na perspectiva do fortalecimento da sociedade civil como expressão de um momento da luta de classes e participação popular e aprimoramento da democracia, ou mesmo na perspectiva de criação de novos espaços políticos para apresentação de reivindicações ao Estado.

Iasi (2017) chama a atenção para a conformação da ideia de consenso que ganharia cada vez mais força, mesmo nos blocos caracterizados por uma visão mais crítica quanto

ao funcionamento do Estado, fortalecendo assim as concepções que dialogam com a necessidade da ampliação do controle social.

Não é apenas a interpretação do caráter da democracia restrita e dos seus limites quanto à participação política na transição da autocracia burguesa em sua feição militarizada que estavam (ou deveria estar) em jogo, mas, sim, a própria concepção de Estado.

Coincidentemente foram esses dois blocos que se revezaram na direção do Estado brasileiro nas últimas três décadas após a Constituição Federal de (1988) e implementaram, de forma mais ou menos incisiva, as reformas do aparelho estatal (previdenciária, política, fiscal, trabalhista e educacional) que foram alçadas como prerrogativa para a democratização do Estado. O primeiro bloco, com participação mais marcante a partir do final do governo Collor de Melo (1990-1992) e durante todo o governo Franco (1992-1994) aprofundado nos dois governos Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Já o segundo bloco passa a participar mais intensamente da formulação das políticas públicas no âmbito do Estado a partir dos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e dos governos Rousef (2011-2014 e 2015-2016).

Chegamos, então, num dos dilemas colocados em xeque pelos limites da representatividade e da participação política, da crença na frágil democracia burguesa e da participação instrumental das frações da classe trabalhadora no que diz respeito à direção do Estado capitalista.

Entendemos que a forma política assumida pelo Estado reforça a dinâmica do modo de produção capitalista, mas não se converte em um aparato soberano *per se*. Para Mascaro (2013), o Estado não pode ser identificado exclusivamente como um centro único na dinâmica do modo de produção e suas relações de produção, pois o mesmo, ao seu modo, “corrobora por alimentar a dinâmica da valorização do valor” as interações sociais dos capitalistas e trabalhadores (Mascaro, 2013, p. 20).

Ainda para esse autor, as derivações da forma política estatal estão intimamente ligadas às formas de expressão econômica, mas não compõem um todo harmônico, mas antes o contrário. É nesse conflito que se expressam as antagônicas relações sociais, corporificada pelo movimento das lutas de classes.

Isso demonstra alguns limites da dinâmica da luta de classes no Brasil, da interpretação quanto ao funcionamento e caráter classista do aparato estatal, democracia e participação política. Diante desse cenário, Fernandes aponta que a hegemonia burguesa não se constitui apenas pelo seu poder de político, econômico e social, mas também pela capacidade de mobilizar, a seu favor, meios de “cooptação, opressão e repressão” (1976, p. 296).

Finalmente, ao esbarrarmos nos limites da interpretação do Estado e do conceito de democracia, sua forma de expressão política e possibilidades de participação e controle social nos aproximamos dos apontamentos de Mészáros (2015, p. 29) segundo o qual “materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica” sobre a qual se ergue todo o aparato estatal, “inseparáveis tanto da materialidade do capital quanto do trabalho”.

Não por acaso, o autor nos alerta que não é suficiente “escalar a montanha”, mas entender que a resolução de suas contradições pode não estar dentro apenas de suas limitações institucionais. E essa a perigosa montanha que confronta a humanidade é a

totalidade combinada de determinações estruturais do capital que, segundo Mészáros, deve ser conquistada.

Considerando estes destaques, passaremos a analisar nas duas seções seguintes os dados das pesquisas realizadas com os Conselhos Municipais de Educação em Goiás e Minas Gerais.

Conselhos do Estado de Goiás, participação e representatividade

Conceitos de participação e representatividade estão sempre presentes no debate sobre a democracia brasileira. Como ressaltado anteriormente, no entanto, tais aspectos no processo de democratização no Brasil se dão a partir do modelo de democracia burguesa, na qual são vistas como legítimas a partir de órgãos representativos do Estado, nas chamadas instituições híbridas, que reúnem Estado e sociedade (Avritzer; Pereira, 2005).

No processo de redemocratização no Brasil, verificou-se que a participação social conquistou lugar de destaque nos debates, fortalecendo a sociedade ao mesmo tempo em que qualificava os processos do Estado, dando à sociedade a ideia de ampla democracia.

Por sua vez, a representatividade passa a ganhar força, pois esta dará às instituições do Estado a imagem de organismos democráticos. Verifica-se uma tendência de modernização do Estado, mas esta mostra-se conservadora, pois suas expressões de representação política assumem tais características não apenas nas frações burguesas, mas estarão fortemente presentes nos instrumentos de organização da classe trabalhadora e nas suas lutas, tendo em vista o atendimento de suas demandas por políticas sociais. Os Conselhos Municipais de Educação apresentam-se ser organizações estatais, embora abram suas portas para determinada representatividade civil.

A seguir trataremos dos dados colhidos na pesquisa junto aos CMEs de Goiás. Importante é ressaltar que tais dados foram coletados após a participação em eventos realizados pelos conselhos, dois regionais e um estadual, culminando com a realização do ENCME II, realizado em Jataí, GO. Esse movimento possibilitou que chegássemos aos CMEs do Estado, tendo sido o formulário de pesquisa composto por vinte e uma questões objetivas e abertas, das quais, considerando os limites deste texto, apenas quatro serão tratadas. Ao todo foram 59 respostas, cada uma de um CME do Estado de Goiás.

Quando indagados sobre formação, dos respondentes, 91,5% são graduados, a maioria em alguma licenciatura. Os demais, 8,5% são técnicos. Percebe-se a predominância de professores na composição dos CMEs, o que aponta para uma possibilidade representativa das demandas sociais muito interessante. No entanto, um dado coletado dá conta de mostrar que dentre os que representam a comunidade, 23,7% são secretários municipais de educação e 16,9% são coordenadores pedagógicos da SME. Ao somarmos os percentuais que representam as Secretarias Municipais de Educação (SMEs), temos um percentual de 40,8% dos conselheiros representando o sistema, o que revela uma tendência de controle acentuada. Mostrando que o “Estado não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra” (Engels, 2011, p. 197).

Não bastasse isso, temos outro dado que pode ser analisado de variadas formas: os CMEs respondentes informam que 54,2% dos conselheiros são professores que atuam nas escolas públicas. Ora, este dado ao mesmo tempo que pode revelar um potencial

significativo de liderança em favor das demandas sociais, pode também mostrar que este percentual pode ser cooptado para atuar como figurante, atuando em favor do sistema.

Chama a atenção o fato de 71,1% dos conselheiros respondentes terem mais de 16 anos de experiência na docência. Tal dado revela que estão ocupando as cadeiras dos CMEs docentes experientes, pressupondo-se que conheçam a realidade das escolas, podendo lutar pela melhoria da educação socialmente referenciada. Tal possibilidade, no entanto, não se coloca como garantia, uma vez que, sendo do sistema, as chances de votarem contra o mesmo é pequena pela forma como o Estado se organiza na democracia burguesa. Digno de nota também é que dois conselheiros não tinham nem um ano completo de docência.

Indagação que foi considerada muito importante, deu conta de verificar a função que exerce o presidente do CME. A pesquisa revelou que 44% ocupam a função de docente; 15,2% são coordenadores pedagógicos nas escolas; um presidente é coordenador pedagógico da SMEd; 4 presidentes são diretores de escola pública e 1 deles é diretor de escola particular. Dentre esses dados, chama atenção também que de todos os presidentes, apenas 2 estão à disposição do CME, o que significa que atuam 8 horas diárias na função.

Assim sendo, os dados apontam para uma tendência de que a presidência do CME seja exercida por quem é professor. Quando este é servidor público, quais seriam as chances de avanços no sentido de se apontar problemas que precisam ser corrigidos? Como atacar o sistema no qual se atua sem ser penalizado por ele? Parece ser uma outra forma de poder exercido pelo Estado democrático burguês. Até uma cartorária ocupa a presidência do CME.

A questão que tinha por objetivo coletar informações sobre como o CME foi constituído demonstrou que a sua composição ainda é decorrente de pressões políticas e de força do Estado. Do total, 11,8% são indicados pelo prefeito; 10,1% são indicações do Secretário Municipal de Educação; 47,4% indicaram que o Conselho é composto via eleições. Depreende-se que as eleições ocorrem entre os indicados, cabendo à comunidade indicar seus representantes, mas apenas 16,9% revelaram essa opção.

Conforme Alves (2011), observa-se um problema de paridade na representação que ocorre nos Conselhos, quando os que representam a sociedade civil são em menor número. Desse modo, tem-se

[...] paridade aparente, pois os representantes do governo, normalmente servidores que atuam no Executivo ou Legislativo, possuem mais conhecimento sobre o funcionamento da administração pública, o que não acontece com boa parte dos representantes da sociedade civil, que são subjugados, muitas vezes, a uma condição de silêncio (Alves, 2011, p. 45).

Percebe-se, portanto, que, mesmo o Estado abrindo-se à participação da sociedade civil, ele mesmo se organiza tendo em vista o cumprimento de seus estritos propósitos. A pesquisa revelou, dentre outros aspectos que, embora a formação dos conselheiros, predomina a centralização de poder e as investidas do sistema para controle das ações de suas organizações. Por outro lado, essa mesma formação, conforme Cury (2006), aponta

para possibilidades de transformação na perspectiva do atendimento das demandas sociais e de direitos constitucionais.

Conselhos da Região do Triângulo e Alto Paranaíba (MG) e a questão da representatividade

A democracia ocidental tem como marca central a representatividade, o que caracteriza, no Brasil, seus processos de democratização, tendo como base as relações participativas oficializadas, ou seja, os canais legítimos de participação, nos quais encontram-se aquelas instituições de apoio educacional, no caso deste trabalho, os Conselhos Municipais de Educação.

Conforme relatados na introdução, foram realizados quatro encontros nacionais sobre os conselhos municipais de educação (os ENCMEs). O quarto encontro, ocorrido em Uberaba, atingiu as regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, em Minas Gerais, contando com 110 inscritos. Foram distribuídos 100 questionários, dos quais retornaram 31, o que representa uma porcentagem significativa de participação na enquete sobre a atuação dos conselheiros nos seus respectivos Conselhos Municipais de Educação.

Embora o recolhimento das enquetes tenha atingido um número significativo para efeito da pesquisa é digno de se registrar que 70% não responderam ao solicitado, o que indica um padrão normal de retorno às pesquisas empíricas realizadas por meio de questionários no Brasil, distribuída, seja materialmente, seja virtualmente. Ora, isso indica que os sujeitos se recusam a responder de forma ativa ou passiva, se recusando por não acreditar que a pesquisa traga algum resultado estimulante para determinadas práticas ou, de forma passiva, devido ao acúmulo de funções e de “coisas mais importantes” a realizar. De qualquer forma, a contribuição dos trinta e um questionários apresentou dados significativos que podem expressar-se na leitura da realidade local e global. O questionário foi distribuído em um evento no qual o público específico eram os conselheiros de educação municipal, resultando os dados que seguem.

Dos 31 participantes que responderam a enquete, 30 eram graduados, tendo um sujeito que era portador de diploma do Ensino Médio. Daqueles 30, havia 4 sujeitos com pós-graduação *strictu sensu* e 8 com *latu sensu*. Os educadores responderam que atuavam enquanto Assessor Técnico do CME (1), Assessor Administrativo da SMEd (2), Diretores de Escola foram 2; por sua vez, 9 informaram atuar enquanto professores; supervisores educacionais ou escolares eram 3 e declararam ser Secretários Municipais de Educação 5 deles.

Responderam, ainda, que estavam trabalhando no magistério entre 10 e 16 anos (5 deles), entre 20 e 25 foram 9 respondentes e entre 30 a 35 foram 9 informantes. Um destes educadores estava no magistério há 45 anos.

Outra questão solicitava se eram ou haviam sidos conselheiros municipais de educação. Dos pesquisados, 19 responderam que eram conselheiros atualmente e dez informaram não ser. Indagados se já tinham sido conselheiros, 6 responderam positivamente, enquanto 12 responderam que nunca tinham sido.

Tais questões foram importantes para saber da atuação e experiência dos participantes do IV ENCME, pois nossa hipótese era a de que tais respostas nos dariam pistas para problematizar o grau de participação e de representatividade dos conselheiros, o

que de fato ocorreu, pois, tempo de magistério e formação acadêmica possibilitam mais e melhores oportunidades de assunção a cargos de direção.

Em outra bateria de questões, já buscando qualificar a participação e as respostas dos participantes do IV ENCME foi indagado qual era a função (cargo atual) que exercia o presidente do CME de cada cidade. Um dos participantes respondeu que o presidente era representante do executivo municipal, cinco responderam que eram coordenador ou supervisor pedagógico, outro informou que não sabia; quatro responderam que eram diretores de escola, dois que eram professores da Educação Básica, três que eram professores da Educação Superior, e treze indicaram que eram os respectivos Secretários Municipais de Educação. Esta questão foi muito importante pois implicava o grau de relacionamento entre o órgão Executivo, no caso a SMEd, e o órgão colegiado, no caso o Conselho. No Brasil ainda é significativo o número de Secretários de Educação que é, ao mesmo tempo, presidente do CME. Algo que tem sido criticado e combatido em nome dos preceitos democráticos, entretanto que perdura enquanto possibilidade de exercício de controle das SMEd sobre os CMEs.

Outra pergunta, que foi construída no mesmo tom problematizador, foi sobre a atuação e representatividade dos conselheiros e solicitava informações sobre como o Conselho foi composto. Segundo as respostas obtidas na questão, 17 participantes responderam que era composto por eleição, outros doze informaram que por indicação do prefeito, enquanto 9 informaram que era composto por indicação do Secretário de Educação. Ainda, quatro responderam que era por indicação dos vereadores, enquanto 9 por indicação da comunidade. Como a questão era cumulativa, ou seja, cada participante poderia responder cinco itens, além do sexto, composto pela opção outros, o número expressa ser maior que o conjunto de respondentes. Na opção outros ocorreram respostas como: indicação por ONGs (9) e outras instituições/entidades, como o CMDCA, o Conselho Tutelar (3).

Se a forma de composição indica perspectivas participantes e de representação, o número de conselheiros de cada conselho não obedece a uma regra formal. Entretanto, podemos, pela experiência acumulada nos estudos sobre conselho³, indicar que um número ínfimo de composição ou um número elevado de membros pode travar qualitativamente as discussões e, quando for o caso, as deliberações dos Conselhos.

Tal item foi constituído da seguinte forma: ao serem indagados sobre o número de participantes dos respectivos conselhos de suas cidades, 2 educadores informaram que seus conselhos tinham de 1 a 5 membros, enquanto outros 3 informaram que tinha de 6 a 10 membros, 6 indicaram que tinham de 11 a 15 membros, 11 que tinham de 15 a 20 conselheiros, dois indicaram que tinham de 20 a 25 e finalmente 1 indicou que tinha 36 conselheiros. A forma de composição e representatividade é compreendida, de maneira geral, em um modelo equivocado, tratando-se a paridade de forma quantitativa, quando a mesma diz respeito ao formato qualitativo, pois paridade “não é uma questão apenas numérica, mas das condições de uma certa igualdade no acesso à informação, disponibilidade de tempo, etc.” (Gohn, 2006, p. 9).

Pelas discussões realizadas nos conselhos pode-se deduzir que eles tiveram seu papel ampliado de deliberativo para propositivo e de formação de opiniões. Isto ocorre

³Entre os estudos que focam a temática podem ser consultados Lima (2001) e Lima (2017).

porque, dentre outros fatores, a maior parte dos municípios (22 dos 31 respondentes) não constituíram seus respectivos sistemas municipais de educação. Os conselhos perdem então sua funcionalidade clássica de se constituir em espaço deliberativo, consultivo, informativo e fiscalizador, passando a assimilar papéis propositivos e mobilizadores.

Considerações finais

Podemos concluir afirmando que os Conselhos de educação no Brasil não se constituíram ainda de forma a deliberar politicamente sobre os rumos da educação municipal, salvo raras exceções, como um órgão apêndice das SMEd. Ainda, pode-se afirmar que os Conselhos não são vistos enquanto uma instituição colaborativa e crítica das gestões municipais, com um papel relevante para a transformação educativa, social e cultural do Município, mas enquanto órgãos que podem “prejudicar” a política municipal, como esta tem sido recorrentemente praticada no Brasil: enquanto marcas de governo.

É relevante ressaltarmos que os Conselhos de Educação fazem parte da superestrutura do Estado, e estão inseridos nos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada. Neste sentido, estes possuem função primeira a efetivação do controle social da educação de qualidade para todos e a formulação das políticas educacionais. Assim, são espaços profícuos de inovação das políticas públicas, pois são mediadores entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais. Para Gohn (2002, p. 21) “são frutos de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país e de conquistas de movimentos sociais”.

Desde a Constituição de 1988 os Conselhos estão previstos como instrumentos de expressão e representação da população, juridicamente se constituindo como órgãos públicos vinculados ao poder Executivo. Sua finalidade é de discutir, deliberar, assessorar, acompanhar e normatizar os assuntos relacionados a políticas públicas, buscando garantir os direitos da população.

Os CMEs representam forças sociais organizadas que buscam colaborar para o fortalecimento dos sujeitos políticos. Cury (2006, p. 41) destaca que “[...] é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania”. Em sendo desta forma, o conselheiro, ou mesmo daquele que integra esse órgão, tem como referência o interesse público, no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que buscam seus direitos com relação à educação escolar.

Ocupando importante lugar no que diz respeito à organização do ensino, cabe ao CME priorizar as competências e estabelecer ações que verdadeiramente assegurem o direito da cidadania, o que contribui diretamente para a democracia.

Deste modo, o Conselho Municipal de Educação possui objetivos e metas para com a sociedade possibilitando em seu âmbito um debate que leve em conta a participação dos sujeitos de todas as classes trabalhadoras. Debater, problematizar e discutir questões relevantes para compreensão da qualidade educacional se faz importante a partir de uma análise democrática que pretende ser participativa.

É nessa perspectiva que devemos pensar no aspecto do Conselho Municipal de Educação, sendo um órgão onde todos possuem o direito de opinar e contribuir para a construção de práticas democráticas, não apenas atribuições e questões burocráticas, administrativas e econômicas. O grande desafio consiste em que os conselheiros precisam

desenvolver um poder analítico, opinando quanto ao direcionamento nas diversas instâncias que abarcam o conselho, o que sugere a superação da mera representatividade dos segmentos e da participação instrumental.

Demo (1999) expõe que a participação social representa um processo de conquista, pautada em canais de diálogo, interação e organização. Os conselhos, assim como outras instituições de caráter similar, são representativos e compreendem uma estrutura de determinação social que passa por diversos campos (políticos, econômicos e sociais).

Referências

ALVES, E. F. Conselhos Municipais de Educação em Goiás: historicidade, movimentos e possibilidades. 209f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

AVRITZER, L.; PEREIRA, M. de L. D. Democracia, Participação e Instituições Híbridas. **Teoria e Sociedade: Instituições Híbridas e Participação no Brasil e na França**, Número especial, p.16-41, 2005.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

ENGELS, F. Introdução à Guerra Civil na França, de Karl Marx. In: MARX, K. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GOHN, M. da G. Conselhos gestores na política urbana e participação popular. **Cadernos Metrôpole**, n. 7, 2002, p. 9-31.

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

IASI, M. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.

LIMA, A. B. de. Conselhos Municipais na educação: perspectivas de democratização da política educacional municipal. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, Cianorte. **Anais: I Seminário internacional de Educação**. Cianorte: TAC Multimídia Ltda, 2001. v. I.

LIMA, A. B. de. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIMA, A. B. de. Conselhos Municipais de Educação no Brasil e a construção da concepção de qualidade. In: LIMA, A. B. de (Org.). **CMEs no Brasil** - qualidade social e política da educação. São Paulo: Alínea, 2017.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

III

O ESTADO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DO "GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL - GEP CMEBr" (2014-2022)

Maria Alice de Miranda Aranda
Mariclei Przylepa
Márcia Bueno Gomes

Introdução

O Conselho de Educação é uma instituição de representação social e deliberação plural configurando-se, assim, *locus* constitutivo da democracia, pois, é uma conquista da sociedade civil organizada. Teixeira (2004, p. 692-693) corrobora com essa afirmação, ao argumentar que no contexto social “[...] a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade”.

A ampliação deste processo começou a ser materializada, legalmente, pela Constituição Federal (CF) de 1988, ao buscar consolidar direitos e garantir a participação do cidadão na formulação, implementação e no controle social das políticas públicas, por meio da obrigatoriedade da constituição dos conselhos de políticas públicas no âmbito da saúde, assistência social e educação (Art. 198, 204, 206), nas três esferas de governo.

No entanto, salienta-se que os conselhos foram contemplados pela Constituição Federal de 1988 a partir de um forte movimento popular. A sociedade lutou para obter estes instrumentos de participação ao pressionar o Estado a regulamentar e implementar os direitos sociais (Mortatti, 2006).

Defende-se que, os conselhos são importantes instrumentos de aperfeiçoamento da gestão democrática, pois sua constituição e consolidação enquanto espaços públicos podem garantir o exercício da cidadania, ao negociar com o Estado uma política pública de qualidade¹ a todos (Mortatti, 2006).

Ao ponderar sobre a importância histórica, política e social dos Conselhos de Educação, pesquisadores de quatro estados da federação (Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás), sob a liderança do Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima, se organizaram e criaram o Grupo de Estudos e Pesquisa “Conselhos Municipais de Educação no Brasil - GEP CMEBr”. Este grupo, a partir da Chamada Universal/MCTI/CNPq n. 14/2014, empreendeu uma investigação nacional sobre os Conselhos Municipais de Educação com os objetivos de: a) compreender a dinâmica de implantação e implementação dos CMEs; b) dialogar, via da pesquisa ou de projetos de extensão, com os CMEs; c) divulgar os resultados de pesquisas e debatê-los nas instâncias internas dos Conselhos, bem co-

¹ Qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria -entre outros (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

mo em outros locais, incluindo a mídia impressa ou digital e, d) contribuir com o campo investigativo das políticas sociais no que diz respeito a compreender e aprofundar teses sobre a democracia, o controle social, a qualidade da educação, função e papel de órgãos colegiados no Estado brasileiro.

Considerando o período de 2014 a 2022, este estudo teve por objetivo mapear a produção científica relacionada ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Conselhos Municipais de Educação no Brasil - GEP CMEBr”.

A metodologia utilizada para este estudo é do tipo “Estado do Conhecimento”, por meio da pesquisa bibliográfica de: teses, dissertações, artigos, livros, capítulos de livros, anais de eventos, bem como eventos realizados e boletins informativos do grupo. Entende-se o “Estado do Conhecimento” como um levantamento sistemático da produção que contribuiu para o aprimoramento do conhecimento e possibilita avanços teóricos sobre temas específicos num dado período histórico.

Dessa forma, o texto está estruturado em quatro partes (além das considerações iniciais e finais) que sintetizam a produção acadêmica do GEP CMEBr. A primeira parte apresenta uma breve discussão, a partir da literatura, sobre os Conselhos de Educação. Na segunda parte, apresentamos a produção acadêmica do grupo publicada em livros, capítulos de livros e periódicos da área da Educação. Na terceira parte, avaliamos a inserção social do grupo de pesquisa em eventos da área da Educação. E, por fim, apresentamos a produção acadêmica do grupo expressa em Teses e Dissertações derivadas da Pesquisa sobre os Conselhos Municipais de Educação.

O Conselho de Educação na literatura

De acordo com Cury (2006), o Conselho de Educação é um órgão público que objetiva garantir o direito constitucional de cidadania. E mais, enfatiza que um conselheiro ao ingressar na esfera de interesse público possui como premissa assegurar o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar, uma vez que sua função implica em “[...] ser um intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito da cidadania” (p. 42).

Salienta-se que, os conselhos por serem órgãos normativos, deliberativos, fiscalizadores, mobilizadores e representativos auxiliam o poder executivo no desenvolvimento de políticas públicas educacionais e também “[...] são caminhos essenciais para a compreensão do processo de construção da cidadania², assim como para avaliar as possibilidades de um aprofundamento do processo de democratização da sociedade brasileira” (Gohn, 2007, p. 112).

No entanto, Cury (2006, p. 42) destaca a relevância da função normativa do conselho, pois configura o órgão como um Conselho de Educação na medida em que “[...] a função normativa [...] se faz aproximar da organização da educação nacional para dentro

² Ao olhar o processo histórico que perpassou a sociedade, evidencia-se que a categoria cidadania não teve um único significado e, portanto, uma única concepção, houve variações alicerçadas no contexto social, econômico e cultural que perpassava a sociedade em relação à garantia de direitos sociais. Nesse sentido, como ponto de partida, a cidadania remeter-se-ia “[...] a um modo/forma de participação consubstanciada pelos direitos individuais, civis, políticos e sociais, todos reconhecidos pelo Estado, sendo esses direitos, no caso brasileiro nos dias atuais, imperativos legais assegurados na Constituição Federal em vigor” (Aranda, 2009, p. 178).

da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar [...]”.

O autor reitera ainda a importância dos diversos conselhos (escolar, de educação, de classe etc.) ao evidenciar que na literatura educacional, principalmente naquela que se refere à política educacional, eles se configuram como um dos instrumentos da gestão democrática da educação (Cury, 2000).

Portanto, tendo em vista a relevância social dos conselhos, defende-se que um Conselho de Educação não pode, de forma alguma, tornar-se órgão de Estado, muito pelo contrário, concorda-se que sua função seja “[...] atuar como ponte mediadora do diálogo entre as aspirações da sociedade e do governo [...]” (Lima, 2018, p. 7). Para tanto, necessita ser constituído e representado de forma paritária pelos diversos segmentos sociais e não somente em sua maioria pelos gestores do poder executivo.

Ressalta-se uma questão salutar em relação à constituição dos conselhos, no contexto societal. A constituição dos conselhos está atrelada à questão da descentralização de poder. Nesse sentido, as contribuições de Azevedo (2001) no que refere a interrogativa do tipo de dimensão que se está privilegiando na descentralização do poder via conselhos é fundamental, uma vez que essa dimensão compõe o caráter constitutivo de criação, organização, objetivos e funções de um conselho. Portanto, a problematização torna-se pertinente: Qual a dimensão a ser privilegiada no processo de descentralização de poder? A dimensão economicista-instrumental ou a dimensão democrático-participativa?

O conceito de descentralização norteado pela lógica economicista-instrumental vincula-se aos postulados neoliberais. Relaciona descentralização com democratização, como justificativa para se transferir responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, com vistas a reduzir o papel do Estado a suas funções mínimas, na busca da eficiência e da otimização dos gastos públicos, em que os investimentos nas políticas sociais não são prioritários (Azevedo, 2001).

Já o conceito de descentralização, baseado na lógica democrático-participativa, referência a criação de mecanismos que levam ao alargamento do espaço público na medida em que, intrinsecamente, se relaciona com o avanço democrático por meio da participação, para influenciar a ação do Estado e fiscalizar o exercício do controle social (Azevedo, 2001).

Partindo deste contexto, compreende-se que um Conselho de Educação para constituir-se enquanto *locus* de democracia e cidadania, necessita ter suas bases alicerçadas na dimensão democrático-participativa, pois essa dimensão objetiva a participação social para além do nível consultivo, encaminha para uma participação democrática que não objetiva a minimização do Estado em relação às políticas sociais.

No entanto, adverte-se que a constituição de um conselho nesta base, no contexto vigente, dar-se-á mediante a conflitos, contradições, lutas e participação social, tendo em vista que a ideologia neoliberal concebe e busca materializar a descentralização via conselhos pautando-se na lógica economicista-instrumental, a qual objetiva camuflar as bases epistemológicas de cunho técnico-científico ou positivista racional que amparam uma gestão de política neoliberal (Santos, 2006). O processo de descentralização nesta concepção visa reduzir o papel do Estado e limitar a participação social somente ao aspecto consultivo em relação ao projeto de sociedade.

Não obstante, Santos (2006, p. 8) esclarece que o processo de descentralização educacional imposto pela política brasileira é classificado como sendo economicista-

instrumental “devido a suas ações se constituírem muito mais em transferência de responsabilidades com a educação para níveis cada vez mais micros, [...], do que por partilha do poder”.

Sendo assim, compreende-se que a institucionalização de uma base democrático-participativa na constituição do conselho de educação é a essência para que este seja implementado e atue conforme a materialização da gestão democrática³, porém, corrobora-se com a assertiva de Lima (2001) que:

[...] a concretização da gestão democrática não depende somente de planos legais, mas de sujeitos que os implementem. Portanto, cabe aos Conselheiros, além da compreensão técnica, a compreensão política das questões educacionais, e isto depende, também, sobremaneira, da atuação das Secretarias Municipais e dos próprios conselhos, através de uma gestão político-pedagógica, na qual Conselheiros, funcionários e população adquiram a compreensão política do processo educacional (p. 14).

No entanto, adverte-se que a concretude deste tipo de gestão encontra-se também ancorada na conscientização dos sujeitos sociais enquanto partícipes na constituição de espaços públicos de poder e de enfrentamentos sociais, bem como na apreensão do que vem a ser participação social.

Partindo-se da premissa que, os Conselhos de Educação são *locus* das solicitudes sociais e espaços públicos para a prática da gestão democrática e o exercício da cidadania entende-se ser pertinente apresentar a produção acadêmica-científica do GEP CMEBr sobre a temática.

A produção acadêmica do GEP CMEBr em livros e periódicos

Nesta seção organizamos a produção acadêmica do GEP CMEBr publicada em livros, capítulos de livros e periódicos da área da Educação, no período de 2014 a 2022.

No Quadro 1, a seguir, podemos observar que os pesquisadores publicaram dois livros, sendo o primeiro em 2017, com o título “CMEs no Brasil - qualidade social e política da educação”, organizado por Antonio Bosco de Lima, líder do grupo de pesquisa; este livro contou com a participação dos professores, alunos e egressos dos programas de pós-graduação. Já o segundo livro, publicado em 2018, foi organizado por Elizabeth G. Raimann e Maria Alice de Miranda Aranda, com o título “Dossiê: Conselho Municipal de Educação”, com o objetivo de organizar a produção dos integrantes do grupo de pesquisa sobre os Conselhos Municipais de Educação.

³ Valha-se, para a busca dessa legitimidade democrática, uma outra âncora constitucional que, neste processo, dá mais um fundamento para a gestão democrática. Trata-se da noção de Estado Democrático de Direito tal como expresso em nossa Constituição, no seu Preâmbulo e no seu Art. 1, inclusive seu § único, em que prevê: todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição (Cury, 2006, p. 58).

Quadro 1 – Livros e capítulos de livros publicados no período de 2014 a 2022 pelos pesquisadores integrantes do Grupo CME-Br

Autores	Formato	Títulos	Ano
Lima, A. B. de (Org.).	Livro	CMEs no Brasil - qualidade social e política da educação.	2017
Lima, A. B. de (Org.).	Capítulo	Conselho Municipal de Educação no Brasil e a construção da concepção de qualidade.	2017
Borges, G. S.; Raimann, A.	Capítulo	O desenvolvimento do Estado e a descentralização da gestão educacional.	2019
Borges, G. S.; Raimann, A.	Capítulo	Mobilizadora dos CMEs e Participação Política da Sociedade.	2017
Silva, J.; Mendonça, K. M.; Oliveira, C. A. V. de.	Capítulo	A percepção de professores/as sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação.	2020
Oliveira, C. A. V. de; Cruvinel, B. V.; Santos, N. H.	Capítulo	Estado do conhecimento sobre os Conselhos Municipais de Educação: um estudo em publicações no estado de Goiás.	2017
Raimann, A. ; Raimann, E. G.; Oliveira, C. A. V. de.	Capítulo	Perfil dos Conselhos Municipais de Educação em Goiás e a qualidade socialmente referenciada da educação.	2017
Almeida, C. B. ; Nez, E.	Capítulo	Conselho Municipal de Educação (CME): Participação e Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE)	2019
Nez, E.; Siebiger, R. H.; Rodrigues, C. G.	Capítulo	Os Conselhos Municipais de Educação em Mato Grosso.	2017
Borges, G. S.; Raimann, A.	Capítulo	Função mobilizadora dos CMEs e participação política da sociedade.	2017
Aranda, M. A. M.; Perboni, F. Gomes, M. B.	Capítulo	"Qualidade da educação" os aportes documentais e na produção acadêmica: conceitos e concepções.	2017
Przylepa, M.; Maia, E. T.; Sousa, A. P. M.	Capítulo	A relevância dos conselhos de educação no controle social das políticas públicas educacionais.	2020
Przylepa, M.; Sousa, A. P. M.	Capítulo	O Conselho de Educação e a Gestão Educacional.	2019
Raimann, E. G. (Org.); Aranda, Maria Alice de Miranda (Org.)	Livro	Dossiê: Conselho Municipal de Educação.	2018

Fonte: Organizado pelas autoras a partir das informações disponibilizadas pelos autores na Plataforma Lattes.

Ainda no Quadro 1, foram registrados doze capítulos de livros produzidos pelo Grupo de Pesquisa. No conjunto estas produções abordaram o tema dos Conselhos Municipais de Educação sobre sete perspectivas: 1) CME: perfil dos conselhos e concepções; 2) Gestão Educacional: ferramenta da gestão educacional; 3) Qualidade educacional: concepções, aportes teóricos e legais, socialmente referenciada; 4) Participação social: função mobilizadora dos conselhos, monitoramento social, controle social e participação; 5) Planejamento: meta dos Planos Municipais de Educação e do Plano Nacional de Educação; 6) Sujeitos: percepção dos professores sobre os CME; 7) Pesquisa e produção acadêmica: Estado do Conhecimento, Estado da Arte.

Já o Quadro 2, demonstra que a inserção do GEP CMEBr em periódicos da área da

Educação, com a publicação de vinte e dois artigos em revistas, entre estas, periódicos avaliados com Qualis/Capes A e B, com difusão na América Latina e, em sua maioria, com acesso online. Isto demonstra que os resultados das pesquisas e reflexões do GEP CMEBr tiveram uma considerável inserção acadêmica e social para a temática dos Conselhos Educacionais, principalmente se considerarmos que a publicação em periódicos reflete a avaliação e aprovação “às cegas” por pares da área.

Quadro 2 – Artigos publicados em periódicos no período de 2014 a 2022 pelos pesquisadores integrantes do Grupo CMEBr

Autores	Título	Periódico	Ano
Lima, a. B.	Teses sobre a educação municipal e o conselho municipal de educação no Brasil	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, p. 825-839	2020
Lima, A. B.; Raimann, A.; Santos, F. S.	Estado democrático e a concepção de democracia e representatividade nos Conselhos Municipais de Educação no Brasil.	Revista Diálogo Educacional, v. 18, p. 307-325	2018
Lima, A. B.	O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a Qualidade Social (e Política) Referenciada	Educere Et Educare (Versão Eletrônica), v. 13, p. 1-14	2018
Lima, A. B.; Raimann, A.; Oliveira, A. V.; Nez, E. De; Raimann, E. G.	O ensino e a extensão no desdobramento da pesquisa sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil.	Anais da semana de licenciatura, v. 1, p. 264-272	2018
Borges, G. S.	Participação política no âmbito educacional: um estudo de caso da atuação do Conselho Municipal de Educação na garantia do Direito à Educação.	Revista Panorâmica, v. 1, p. 56-75,	2021
Raimann, E. Gottschalg; Dias, R. F.	A perspectiva da qualidade da educação presente nas ações do Conselho Municipal presente nas ações do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde - GO.	Revista Diálogo Educacional, v. 18, p. 390-415	2018
Dias, R. F.; Baraúna, F. A.; Raimann, E. G.	A perspectiva de participação e de autonomia dos conselhos municipais de educação em Goiás.	Educere Et Educare (versão eletrônica), v. 13, p. 01-21.	2018
Oliveira, C. A. V. de; Nez, E.	Participação e representatividade nas pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação.	Revista Diálogo Educacional, v. 18, p. 348-368.	2018
Oliveira, C. A. V. de; Cruvinel, B. V.; Santos, N. H.; Alves, N. A. L.; Tolentino, J. F.	Os Conselhos Municipais de Educação e as Demandas Sobre Alfabetização no Estado de Goiás.	Diversa Prática, v. 5, p. 214-244.	2018
Nez, E. de; Borges, D. G. P. O.; Lemes, M. F. S.; Moraes, J. N.	Conselho Municipal De Educação (CME) De Barra Do Garças/MT: História e Legislação	Humanidades & Inovação, v. 6, p. 102-113.	2019
Nez, E. de; Almeida, C. B.; Silva, M. R. A. da.	Conselho municipal de educação: participação e monitoramento do plano nacional de educação.	Laplage em Revista, v. 5, p. 44-56.	2019
Nez, E.	Conselho Municipal de Educação (CME): desvelando o conceito de qualidade socialmente referenciada.	Humanidades & Inovação, v. 5, p. 250-260	2018

Siebigler, R. H.; Nez, E.	Perfil da composição dos Conselhos Municipais de Educação de Mato Grosso.	Educere Et Educare (Versão Eletrônica), v. 13, p. 1-22.	2018
Raimann, A.; Baraúna, F. A.	Conselho municipal de educação e a gestão democrática em municípios goianos.	Revista Estudos Aplicados em Educação, v. 4, p. 138-156	2019
Raimann, A.; Santos, F.	Estado, democracia e os conselhos municipais de educação.	Educere Et Educare (Versão Eletrônica), v. 13, p. 1-20, 2018.	2018
Aranda, M. A. de M.; Barcelos, F. dos S.	Conselhos Municipais de Educação na elaboração dos Planos Municipais de Educação no Estado de Mato Grosso do Sul: qual participação?	Educere Et Educare (Versão Eletrônica) v. 13, p. 1-29.	2018
Prado, J. C.; Cabral, W. A. C.	Conselhos Municipais de Educação de Araguari e Uberaba: entre a participação, como qualidade social, e razões constitucionais.	Educere Et Educare (Versão Eletrônica) v. 13, p. 27.	2018
Prado, J. C.; Almeida, C. B.; Parrela, C. R.	Controle social nas ações do Conselho Municipal de Educação de Montes Claros a partir da perspectiva dos conselheiros.	Revista Diálogo Educacional, v. 18, p. 369-389.	2018
Aranda, M. A. de M.; Przylepa, M.; Maia, E. T. da.	Atuação do conselho de educação no controle social dos planos decenais.	Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, v. 15, p. 735-750	2020
Maia, E. T. da; Przylepa, M.; Aranda, M. A. de M.	Conselhos gestores: descentralização, controle social e participação.	Revista Pedagogia em Foco, v. 14, p. 76-94.	2019
Rodrigues, E. S. S.; Aranda, M. A. de M.	Conselho Municipal de Educação: o papel desempenhado no processo alfabetizador da criança.	Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 4, p. 60-73	2017
Dias, R. F.; Baraúna, F. A.; Raimann, E. G.	Conselho Municipal de Educação em municípios do Centro Oeste: uma breve análise na perspectiva democrática	Revista Panorâmica, v. 2021, p. 11-24.	2021

Fonte: Organizado pelas autoras a partir das informações disponibilizadas pelos autores na Plataforma Lattes.

Quanto à abordagem do tema, o Quadro 2, demonstra que os Conselhos de Educação foram analisados sob as seguintes perspectivas: **a)** Conselho Municipal de Educação: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão universitários, produção acadêmica (teses), história, legislação e ações normativas; **b)** Conceitos e concepções sobre: gestão democrática, democracia, gestão educacional, participação e representatividade, qualidade socialmente referenciada da educação, e descentralização; **c)** Controle social e monitoramento da educação: autonomia, participação política, perfil dos conselheiros/conselho, avaliação dos Planos Municipais de Educação e Planos decenais; e **d)** direito à educação com qualidade socialmente referenciada e as demandas sobre a alfabetização da criança.

A inserção social do GEP CMEBr em eventos da área da Educação

A apresentação e publicação de trabalhos em eventos acadêmicos representam uma inserção acadêmica e social das pesquisas na academia. Contudo, essa inserção social se

torna ainda mais representativa, se considerarmos que, ao apresentar seus trabalhos, os pesquisadores têm a oportunidade de discutir os resultados e reflexões com outros pesquisadores da área, bem como apontar os caminhos para as novas gerações de pesquisadores (acadêmicos da graduação e da pós-graduação).

Nesta perspectiva, o Quadro 3, a seguir, apresenta a relação de vinte e seis trabalhos completos e sete resumos publicados/apresentados em Eventos, no período de 2014 a 2022, pelos pesquisadores integrantes do GEP CMEBr.

Quadro 3 – Artigos, trabalhos e resumos publicados/apresentados em Eventos no período de 2014 a 2022 pelos pesquisadores integrantes do Grupo CMEBr

Autores(as)	Artigos/Trabalhos publicados/apresentados em Eventos	Eventos/Anais
Lima, A. B.	Teses sobre a organização da educação municipal e os conselhos municipais de educação.	Colóquios de política e gestão da educação, 2020, Sorocaba. Anais de colóquios de políticas e gestão da educação, 2020. v. 1. p. 4-13.
Lima, A. B.; Aranda, M. A. De M.; Lima, P. G.	Conselhos municipais de educação no Brasil: estudos em três estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.	XIX Endipe, 2018, Salvador, BA. Encontro Nacional de didática e prática de ensino. Salvador, BA: Gere, 2018. v. 1. p. 1-36.
Lima, A. B.	O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada.	Noveno Congresso latinoamericano de ciencia política, 2017, Montevideo. ?Democracias en recession?, 2017. v. 1. p. 1-21.
Lima, A. B.	Conselhos Municipais de Educação no Brasil e a qualidade do ensino.	XXXI Congreso ALAS, 2017, Uruguay. Las encrucijadas abiertas de América Latina. Uruguay: Alas, 2017. v. 1. p. 1-17.
Lima, A. B.; Raimann, A.; Oliveira, C. A. V.; Nez, E.; Raimann, E. G. ; Borges, G. S.	Conselhos Municipais de Educação, profissionalização docente e qualidade socialmente referenciada da Educação.	XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2018, Salvador. Anais do XIX ENDIPE, 2018. v. 1.
Guarda, J. A.; Lima, N. F.; Araujo, S. R. J.; Raimann, E. G.	Como o Conselho Municipal de Educação tem tratado da avaliação em larga escala em Jataí/GO.	XXIX Congresso de educação do sudoeste goiano 2.ª ed. internacional e 5ª ed nacional, 2017, Jataí/GO. Anais XXIX Congresso de educação do sudoeste goiano 2.ª ed. internacional e 5ª ed nacional. Jataí/GO: UFG, 2017. v. 1. p. 10-20.
Raimann, E. G.	Participação e controle social nos CME: uma perspectiva da realidade goiana.	I Colóquios de políticas e gestão da educação, 2020, Sorocaba/SP. Anais de Colóquios de políticas e gestão da educação. Sorocaba: UFSCar, 2020. v. 1. p. 81-90.
Silva, J.; Monteiro, K.; Oliveira, C. A. V. de.	O que as/os professoras/es da Rede Municipal de Jataí - GO pensam sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação ?.	XVI SemLic, 2019, Jataí. Anais do XVI SemLic. Jataí: Anais do XVI SemLic, 2019. p. 327-341.

Silva, J.; Monteiro, K.; Oliveira, C. A. V. de.	Conselho e Plano Municipal de Educação: reflexões a partir da percepção de professoras.	XXX CONADE, 2019, Jataí. Anais do XXX CONADE. Jataí: Anais do XXX CONADE, 2019. p. 602-613.
Monteiro, K.; Silva, J.; Oliveira, C. A. V. de.	Análise da consituição e funcionamento do Conselho Municipal de Caiapônia - GO: alguns resultados.	Anais do XXX CONADE, 2019, Jataí. Anais do XXX CONADE. Jataí: Anais do XXX CONADE, 2019. p. 775-785.
Nez, E.; Moraes, J. N.	Conselho Municipal De Educação (Cme) De Barra Do Garças/Mt: História E Legislação.	Colóquio de políticas e gestão da educação, 2020, Sorocaba. Anais de colóquio de políticas e gestão da educação, 2020. p. 48-60.
Nez, E.; Rodrigues, C. G.; Santos, C. A.	O Conselho Municipal De Educação E A Qualidade Socialmente Referenciada: Ensaio Teórico.	V SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, Cascavel. V SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. p. 1-15
Raimann, E. G.; Oliveria, C. A. V.; Raimann, A.; Lima, A. B.; Nez, E. de.	O ensino e a extensão no desdobramento da pesquisa sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil.	XV Semana de Licenciatura / VI Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2018, JATAI-GO. XV Semana de Licenciatura / VI Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática - Interdisciplinaridade no processo de formação docente em educação para Ciências e Matemática. JATAI-GO: Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí, 2018. v. 1. p. 264-272.
Oliveira, C. A. V.; Raimann, E. G.; Lima, A. B.; Matias, W. L.; Raimann, A.	A participação do Conselho Municipal de Educação em prol da qualidade socialmente referenciada de ensino.	XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2016, Cuiabá-MT. XVIII ENDIPE CUIABÁ. Cuiabá-MT: UFMT, 2016. v. 1. p. 1-12.
Barcelos, F. S.; Aranda, M. A. de M.	Participação dos Conselhos Municipais De Educação do MS na definição dos Planos Municipais de Educação.	1º Congresso de Educação da Grande Dourados. Escola, família e sociedade: construindo novos caminhos, 2015, Dourados. Políticas e Gestão da Educação, 2015.
Barcelos, F. S.; Aranda, M. A. M.; Rodrigues, E. S. S.	O Processo de elaboração dos planos municipais de educação no Mato Grosso do Sul: a atuação dos Conselhos Municipais de Educação.	2019.
Barcelos, F. S.; Aranda, M. A. de M.	A configuração dos conselhos municipais de educação como instrumento de gestão democrática da educação. 2016.	IX Seminário de Política e Administraçãp da Educação da ANPAE Centro Oeste, 2016, Campo Grande-MS. Biblioteca ANPAE - SPERIE CADERNO ANPAE, 2016. v. 40.
Correa, J. C. S. S.; Perboni, F.	Democracia e controle social sobre a educação: uma visão a partir dos Conselhos Municipais de Educação.	2018
Prado, J. C.; Lima, A. B.; Matias, W. L.	Conselho Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação: a qualidade	VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente - X Seminário da ANPAE Sudeste - Encontro Regional da ANPAE/MG, 2016,

	entre a exigência legal e a participação democrática.	Uberlândia-MG. VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente - X Seminário da ANPAE Sudeste - Encontro Regional da ANPAE/MG, 2016.
PRADO, J. C.; LIMA, A. B.; MATIAS, W. L.	Conselho Municipal de Educação em Minas Gerais: qualidade e participação.	XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas Educacionais, 2016, Cuiabá-MT. XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas Educacionais - Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da educação brasileira, 2016.
PRZYLEPA, M.; ARANDA, M. A. de M.	Conselho de educação - atuação na gestão educacional.	XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI, I Seminário Internacional do HISTEDBR, 2019, Uberlândia - MG. Educação e Mundo do Trabalho: em defesa da escola pública, 2019. p. 3145-3158.
SOUZA, A. D.; ARANDA, M. A. de M.	Os Conselhos Municipais de Educação e a concepção de gestão democrática: uma relação necessária.	VII Encontro De Políticas Práticas De Formação De Professores e III Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação de Mato Grosso do Sul, 2017. ANPAE - UFMS. Campo Grande - MS: UFMS, 2017. P. 1-15.
BARCELOS, F. S.; ARANDA, M. A. de M.	Conselhos Municipais de Educação e Gestão Democrática: relação necessária.	II Congresso Da Educação Da Grande Dourados, 2016, Dourados-MS. II Congresso Da Educação Da Grande Dourados. Dourados-MS: http://congressodeeducacaoufgd.com.br/?pg=anosanais , 2016. P. 1-14.
SIEBIGER, R. H.	Conselhos Municipais de Mato Grosso e suas funções previstas em lei.	Semiedu 2017, 2017, Cuiabá/MT. Anais do Semiedu 2017, 2017. p. 1-13.
NEZ, E. de.; SIEBIGER, R. H.; LIMA, A. B.	Estado da arte das pesquisas acerca do Conselho Municipal de Educação (CME): o que dizem as teses e dissertações.	IX Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE Centro-Oeste: relações federativas e a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE): qualidade da educação brasileira, 2016, Campo Grande/MS. Anais do IX Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE Centro-Oeste. Campo Grande/MS: ANPAE:UCDB, 2016. v. 1.
DIAS, R. F.; RAIMANN, E. G.	Os Conselhos Municipais de Educação e a qualidade da educação nas produções científicas entre 2010 a 2015.	Conepe, 2016, Jataí- Go. Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. v. 1.
Autores(as)	Resumos e Resumos expandidos	Eventos/Anais
Lima, A. B.	Conselhos Municipais de Educação no Brasil: a construção da qualidade social e política da educação.	VI Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación, 2018, Lleida. Gestão pedagógica, organização curricular, qualidade da educação, direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social. Brasília: Anpae, 2018. v. 1. p. 35-37.
Lima, A. B.; Almeida, C. B.; Silva, M. R. A.	Conselhos Municipais de Educação: um estudo à luz das ideias Marxistas.	III Seminário internacional: desafios do trabalho e educação no século XXI: os 100 anos da revolução Russa, 2017, Uberlândia. Os 100 anos da Revolução Russa. Uberlândia: Regência e arte, 2017. v. 1. p. 137-137.
Lima, A. B.	Conselhos Municipais de Educação no Brasil e a qualidade do ensino.	XXXI Congreso ALAS, 2017, Uruguay. Las encrucijadas abiertas de América Latina. Uruguay: Alas, 2017. v. 1. p. 1-1.

Lima, A. B.; Raimann, A.; Oliveira, C. A. V.; Raimann, E. G.; Prado, J. De S.; Matias, W. L.	A participação do Conselho Municipal de Educação em prol a qualidade socialmente referenciada do ensino.	XVIII Endipe, 2016, Cuiabá. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016. v. 1. p. 418-419.
Lima, A. B.; Nez, E. de; Siebiger, R. H.	Estado da arte das pesquisas acerca do Conselho Municipal de Educação (CME): o que dizem as teses e dissertações.	IX Seminário de Política e Administração da Educação - Anpae Centro-Oeste, 2016, Campo Grande. Relações federativas e a construção do sistema nacional de educação (SNE): qualidade da educação brasileira. Campo Grande: Editora Oeste, 2016. v. 1. p. 105-105.
Barcelos, F. S.; Aranda, M. A. De M.; Lima, A. B. De.	Participação dos Conselhos Municipais de Educação nos Planos Municipais de Educação.	Enepex, Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão; 9º ENEPE UFGD; 6º EPEX UEMS, 2015, Dourados. Política E Gestão Da Educação, 2015
Prado, J. C.; Lima, A. B.; Matias, W. L.	Conselho Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação: a qualidade entre a exigência legal e a participação democrática.	VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente - X Seminário da ANPAE Sudeste - Encontro Regional da ANPAE/MG, 2016, Uberlândia-MG. VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente - X Seminário da ANPAE Sudeste - Encontro Regional da ANPAE/MG, 2016.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir das informações disponibilizadas pelos autores na Plataforma Lattes.

A produção acadêmica, elencada no Quadro 3, demonstra que os integrantes do GEP CMEBr e seus orientandos, ao participar dos eventos, puderam discutir sobre o andamento e os primeiros resultados das pesquisas, e, posteriormente, publicá-los nos livros e periódicos. Os trabalhos apresentados em eventos, para além das temáticas abordadas nos livros e periódicos (Quadros 1 e 2), também trataram sobre: a relação dos Conselhos com a avaliação em larga escala, as percepções dos conselheiros, a participação e o controle sociais como instrumentos da gestão democrática e o Estado da Arte sobre os Conselhos Municipais de Educação.

A produção acadêmica do Grupo CMEBr: teses e dissertações

Quanto aos Programas de Pós-graduação em Educação, a pesquisa do GEP CMEBr teve impacto significativo, apresentando desdobramentos na produção de três teses e cinco dissertações (Quadro 4) defendidas entre os anos de 2017 à 2022.

Quadro 4 – Teses e dissertações de 2014 a 2022

Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Formato	Título	Instituição
Cecília Barreto Almeida	Antonio Bosco de Lima	2022	Tese	Conselhos municipais de educação: cogestão municipal e controle social do direito à educação norte-mineira	UFU
Guilherme	Antonio Bosco	2022	Tese	O controle social dos Planos	

Sousa Borges	de Lima.			Municipais de Educação: uma análise da participação de Conselhos Municipais de Educação de Goiás no processo de implementação dos PMEs	UFU
Mariclei Przylepa	Maria Alice de Miranda Aranda.	2022	Tese	A participação no controle social dos planos de educação (2015-2022): em foco os conselhos municipais de educação de Rio Negro e Campo Grande/MS	UFGD
Mara Rubia Aparecida da Silva	Antonio Bosco de Lima	2019	Dissertação	Uma análise sobre o trabalho dos conselheiros municipais de educação de Nova Ponte-MG	UFU
Guilherme Sousa Borges	Ari Raimann	2017	Dissertação	O Direito à educação e à qualidade socialmente referenciada do ensino: a atuação do Conselho Municipal de Educação de Mineiros/GO	UFG
Renata Freitas Dias	Elizabeth G. Raiman	2018	Dissertação	O conceito de qualidade de educação proposto pelo CME de Rio Verde-GO	UFG
Fabiany dos Santos Barcelos	Maria Alice De Miranda Aranda	2017	Dissertação	A participação dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração dos Planos Municipais de Educação no Estado Do MS	UFGD
Fátima Almeida Baraúna	Ari Raimann.	2019	Dissertação	Os Conselhos Municipais de Educação no Sudoeste Goiano e a Perspectiva Democrática Avanços e Impedimentos na Perspectiva Democrática	UFG

Fonte: Organizado pelas autoras a partir das informações disponibilizadas pelos autores na Plataforma Lattes.

No conjunto, estas teses e dissertações abordaram o tema dos Conselhos Municipais de Educação a partir de: a) análises sobre a cogestão municipal e o controle social na garantia do direito educacional; b) análises dos Planos Municipais de educação e dos papéis dos conselheiros na participação processo de elaboração, nas concepções e conceitos construídos, no controle social da qualidade educacional e das metas das gestões municipais; c) análises da produção acadêmica e reflexões sobre os instrumentos de gestão educacional e de gestão democrática.

Considerações finais

A revisão da literatura e as produções do GEP CMEBr demonstraram que o tema dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) têm relevância acadêmica, social e histórica, sendo abordado por diferentes perspectivas, desde o papel dos CMEs como instrumento de gestão e de democracia, quanto como requisito para a garantia do direito à educação de qualidade.

As evidências apontaram que os Conselhos de Educação, muitas vezes, configuram-se em órgãos meramente técnico-burocráticos e normatizadores das demandas

do poder público, não contribuindo com a democratização da educação. Entretanto, reitera-se a compreensão que os conselhos são órgãos de relevância social, tendo em vista seu poder normatizador em relação às políticas educacionais.

Portanto, comunga-se do princípio que os conselhos possuindo como premissa a gestão democrática legitimada legalmente tenham o favorecimento, a obrigatoriedade e a possibilidade de almejar uma participação social para além do nível consultivo em relação às políticas educacionais. Para tanto, adverte-se a necessidade de os conselhos estarem alicerçado em bases contemplativas da dimensão democrática-participativa, desde sua constituição até seus encaminhamentos, pois desta maneira conseguirão consubstanciar-se como *locus* democrático e deliberarão por uma educação dialógica e de qualidade social para todos.

Portanto, apesar de considerar que os contextos de formulações e implementações de políticas sociais são delineados por condicionantes econômicos, socioculturais e históricos, defende-se que há nichos profícuos para a atuação popular na sociedade que necessitam ser considerados e ocupados. Estes nichos seriam os Conselhos de Educação, por serem órgãos de representatividade e de empoderamento social e por possuírem como função a normatização, a deliberação e a fiscalização da gestão educacional.

Referências

ARANDA, M. A. de M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos 2004-2007”**. 236 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

ARANDA, M. A. de M. A participação como princípio da gestão democrática: o debate pós-ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 266-279, mai. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640448/8007>. Acesso em: 12 mar. 2019.

AZEVEDO, J. M. L. **Políticas de descentralização da educação, municipalização do ensino fundamental e desigualdades educacionais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (Projeto de Pesquisa).

BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 - 2014)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Básica. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação.** Brasília: MEC, 2005.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBP**, v. 22, n. 1, jan./jun. 2006, p. 41-67.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: AGUIAR, M. A da S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). AGUIAR, M. A. S; FERREIRA, N. S. C. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 12 mar. 2019.

DEMO, P. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes [online]**, v.29, n.78, pp.201-215, 2009. ISSN 0101-262.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ESTADO DE MATO GROSSO. **Lei complementar 49**, de 1º de outubro de 1998: Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em:
<http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>. Acesso em: 15 fev. 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sócio-política**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. B. **Conselhos municipais na educação**: perspectivas de democratização da política educacional municipal. 2001. 150 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

LIMA, A. B. Conselhos de educação, movimentos sociais e controle social. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 28-46, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/9/5>. Acesso em: 07 mar. 2019.

LIMA, A. B. O conselho municipal de educação no Brasil e a qualidade social (e política) referenciada. **Revista Educere Et Educare**, v.13. n. 27, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/17753/13143>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MILANI, C. R.S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, mai./jun. 2008. ISSN 0034-7612. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a06v42n3.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MORTATTI, M. E. V. **Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania**. São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

NEGRI, A. **5 Lições sobre império**. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos para a gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, O. F. de. **O conselho municipal de educação no Brasil**: práticas políticas e deliberações públicas em Nova Iguaçu. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2008.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, A. L. F. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED**, Caxambu – MG, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

SANTOS, I. R. dos. **Conselhos de educação e participação política na semiperiferia do sistema mundial nos anos 1990: Brasil e Portugal.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, L. H. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

ZANETTI, R. B. F.; OLIVEIRA, C. A trajetória dos conselhos de educação e a democratização do ensino. In: **5º Congresso de Pós-Graduação da UNIMEP**, Piracicaba, 25 a 27 de outubro, 2007. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/5mostra/5/11.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

IV

A ATUAÇÃO DA UNCME NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Domingos de Souza
Andréia Vicência Vitor Alves

Introdução

Os Conselhos de Educação são mecanismos de gestão educacionais imprescindíveis para a garantia do direito à educação, sendo considerados elo entre o Estado e a sociedade. O Conselho Municipal de Educação (CME) constitui-se um órgão normativo, deliberativo, mobilizador e consultivo, concorrendo para a participação da sociedade na formulação da política educacional voltada para a educação básica no âmbito do sistema municipal de ensino.

O CME tem como entidade representativa na esfera nacional a União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME), que vem orientando suas ações no âmbito da educação, e nesse capítulo¹ buscamos apreender a atuação da Uncme no que concerne à defesa do direito à Educação Infantil, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Para tanto, usamos fontes bibliográficas e documentais que tratam da Educação Infantil, do CME, e da UNCME. A sessão inicia apresentando a educação infantil na normatização educacional brasileira, abarcando suas principais conquistas em termos normativos; a seguir, aborda o CME; e, logo depois, a UNCME e como esta vem atuando, conjuntamente ao CME, na defesa do direito à Educação Infantil.

Principais marcos regulatórios que garantem o direito à Educação Infantil no Brasil

A educação da criança pequena inicialmente tinha um cunho assistencialista, vinculada a Secretaria de Assistência Social, sendo um direito da mãe trabalhadora, ofertada apenas às crianças das mães que vendiam sua força de trabalho. O Movimento de Luta por Creches a partir da década de 1980 marca o crescimento das reivindicações por instituições de Educação Infantil no Brasil.

Nessa década, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, sociedade civil, dentre outros, “uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança, reivindicando uma educação de qualidade, desde o nascimento” (Oliveira, 2002 p. 36), o que culminou na garantia do direito da criança pequena à educação firmada na Constituição Federal de 1988.

¹ O presente capítulo de livro é parte da dissertação de mestrado vinculada ao projeto de pesquisa em rede “Implementação e controle social dos PME: a atuação dos CMEs no Brasil”.

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco para Educação Infantil, uma vez que explicita o direito à educação a criança de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, sendo o seu atendimento de incumbência dos municípios, garantindo, assim, que essa Educação passe a ter status de educação e não mais assistencial.

O que foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, que ratificou a concepção de criança cidadã e estabeleceu com primor os princípios constitucionais de proteção à infância. Assim como a Constituição Federal de 1988, o ECA reafirma como dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola à criança de zero a seis anos de idade (Brasil, 1990).

No ano de 1996, foi aprovada a Lei 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que também firma o direito à educação ofertada em creches e pré-escolas e reconhece a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e como direito fundamental de “formação inicial de toda criança”, estabelecendo como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família, evidenciando, assim, tal etapa como indispensável para o desenvolvimento da criança.

E a partir desse marco histórico na legislação, as políticas públicas para Educação Infantil foram se tomando mais claras e objetivas no que se refere, por exemplo, a questão do financiamento, “à formação dos educadores, à expansão de vagas e à necessidade de uma política educacional de atendimento pedagógico dos pequenos cidadãos” (Kramer, 1999, p. 137). A organização e manutenção da Educação Infantil passam a ser de incumbência dos sistemas de ensino dos municípios, em regime de colaboração com estados e a União.

Em 2001 é aprovada a Lei 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE (2001)), que apresenta determinações relacionadas à expansão do atendimento à criança de zero a seis anos, a fim de em cinco anos atender 50% a criança de zero a três anos e 80% das crianças de quatro a seis anos nessa Educação até o final da década. Além disso, o documento apresenta 25 metas para a Educação Infantil que tratam da organização, infraestrutura e atendimento na Educação Infantil.

No ano de 2006, foi aprovada a Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental, passando a Educação Infantil a ter como duração cinco anos, sendo seu atendimento realizado em creches de zero a três anos e na pré-escola de quatro a cinco anos. Em 2009, foi instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 5 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório, que têm como fim orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino no que concerne à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Ainda em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que institui a "Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade" (Brasil, 2009), tornando a pré-escola na Educação Infantil obrigatória, dos 04 aos 5 anos.

No ano de 2010, a Resolução n. 6 define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil em observância ao acórdão do Superior Tribunal de Justiça que, por unanimidade, deu provimento ao recurso especial da União no que tange ao ingresso da criança na Pré-Escola com idade de quatro anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. Além disso, em seu art.

1º, essa Resolução n. 6 firma que os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo da criança, matriculando-a e mantendo-a em escolas.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 13.005, que traz metas para a ampliação da oferta da Educação Infantil, já garantida normativamente pelas legislações anteriores. Apresenta como Meta 1 a universalização da pré-escola para criança de quatro a cinco anos de idade até 2016, bem como a ampliação da oferta de creches para criança de zero a três anos de idade até o final da vigência desse Plano.

E, para tanto, dispõe de dezessete estratégias que abarcam ações para ampliação de vagas e, assim, para a expansão das redes públicas de Educação Infantil e melhoria de sua infraestrutura, de forma qualitativa, considerando as peculiaridades locais; bem como para a formação inicial e continuada de professores, em nível superior; a organização do currículo e proposta pedagógica para a melhoria da aprendizagem da criança; e a avaliação da Educação Infantil, em busca de medir “[...] a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores” (Brasil, 2014, s.p.).

No intuito de edificar uma base curricular como norte para a educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que no tocante à Educação Infantil, propõe para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil os direitos de aprendizagem (Brasil, 2017). Tal documento é objeto de muita crítica no campo educacional.

Em suma, a Educação Infantil tem sido palco de discussão e de luta para a garantia de sua oferta com qualidade, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos cognitivo, comportamental e emocional, bem como em sua formação como criança cidadã, detentora de direitos públicos subjetivos, o que resultou em avanço em termos normativos, que ao longo do tempo vem estabelecendo ações que garantem a ampliação do direito e a oferta dessa Educação, como mencionado acima. Diante do exposto, a seguir será abarcado como o CME e Uncme vem atuando para a garantia e efetivação do direito à Educação Infantil.

Conselho Municipal de Educação: Regulamentação, Atribuições e Composição

O CME constitui-se em *locus* privilegiados, onde comunidade e poder público interagem a fim de estabelecer diálogos produtivos, com vistas a alcançar uma educação significativa e democrática. O Conselho representa “[...] tentativas recentes em governos locais de ampliar a participação em seus núcleos decisórios” (Alves, 2005, p. 14).

O CME pode ser visto como uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado, sendo a representatividade social uma de suas principais características. Atua na mobilização e controle social, a partir do desenvolvimento de práticas sociais, de modo que o aprendizado adquirido por seus participantes é constituído pelas múltiplas relações sociais fomentadas no processo de participação social e política.

É considerado um elo entre o Estado e a sociedade, a fim de possibilitar a participação da sociedade na definição, execução e avaliação das ações e das políticas educacionais dos municípios. E, conforme Hilst (2005, p.54), tem funções “[...] consultivas, deliberativas, normativas, propositivas, de assessoramento, mobilizadoras e de controle social” (Hilst, 2005, p.54).

O CME como órgão representativo da sociedade pode oferecer a sua contribuição, enriquecendo os debates e priorizando o atendimento à população. Sendo assim, é necessário se fazer um trabalho coletivo que possibilite a participação da sociedade com real poder de interferência nas ações educacionais, de modo a haver a descentralização do poder.

Para tanto, é imprescindível que esse Conselho tenha autonomia, uma composição democrática e consenso antes de qualquer decisão, inclusive mantendo diálogo permanente com a Secretaria de Educação, que vai, no final de tudo, homologar as propostas educacionais e colocá-las em prática. Dessa forma, devem fazer parte de qualquer CME representantes da própria Secretaria da Educação e de vários setores (trabalhadores, professores, diretores, discentes e responsáveis por alunos, funcionários da rede municipal, da rede estadual e das escolas particulares). Essa pluralidade atende ao princípio da gestão democrática do ensino público, prevista na LDB, já que “a função do conselho é atuar como ponte, mediadora do diálogo entre as aspirações da sociedade e o governo” (Lima, 2018, p. 07).

De acordo com Hilst (2005), o CME tem, dentre outras atribuições, baixar normas complementares para o seu Sistema de Ensino; autorizar, credenciar os seus estabelecimentos de ensino, incluindo-se os da rede privada de Educação Infantil; aprovar calendário escolar, bem como dispor de nova organização para atender as peculiaridades locais; estabelecer parâmetros para a adequação da relação entre o número de alunos e professor, bem como carga horária e condições do estabelecimento de ensino; normatizar os critérios de classificação nas series ou etapas; normatizar formas de progressão e acompanhamento da frequência escolar; firmar e adequar os currículos do Ensino Fundamental; estabelecer adaptações necessárias à promoção do Ensino Fundamental para a população rural; normatizar os procedimentos para reconhecimento da experiência docente; regulamentar o regime de progressão regular por serie a ser adotado no Ensino Fundamental.

Segundo o referido autor, também são atribuições do CME: regular e acompanhar a oferta da Educação Especial e da educação indígena; firmar os critérios para caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial para fins de concessão de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público; firmar normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação a Distância, inclusive autorização para sua implementação; normatizar a oferta de cursos ou instituições de ensino experimentais; acompanhar e fiscalizar a realização do censo escolar, as matrículas dos educandos no Ensino Fundamental, bem como a promoção de cursos para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e a capacitação de professores; acompanhar a adaptação dos estatutos e regimentos às normas estabelecidas pelo Conselho; acompanhar e fiscalizar as ações de cadastramento e atendimento às famílias do Programa Federal Bolsa Família; atender, se necessário, às questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se instituiu após a vigência da LDB e do sistema municipal de

ensino; indicar representante para o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Nota-se, a partir do exposto acima, que esse Conselho tem como fim atuar conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação na normatização, deliberação e fiscalização das ações no âmbito da Educação Básica tanto em aspecto administrativo, estrutural como pedagógico. Cabe ainda ao órgão garantir a gestão democrática da educação e um ensino de qualidade no município. Segundo Lima (2018), no geral, e em contexto brasileiro, o CME tem o papel de articular e mediar às demandas educacionais junto aos gestores municipais.

Ainda, segundo Lima (2018, p.06), o CME constitui-se em um órgão colegiado com incumbências variadas, sendo ele componente legal que interpreta e busca a implementação das políticas públicas da legislação da área da educação, segundo as suas competências e, é claro, suas capacidades. Dentre suas ações, estão presentes as funções: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa e fiscalizadora, expressas abaixo de acordo com Brasil (2007).

A função consultiva visa responder a consultas sobre leis educacionais e suas aplicações, submetidas ao CME, por entidades da sociedade pública ou civil (Secretaria Municipal da Educação, escolas, universidades, sindicatos, Câmara Municipal, Ministério Público), cidadãos ou grupos de cidadãos. A propositiva busca sugerir políticas de educação, sistemas de avaliação institucional, medidas para melhoria de fluxo e de rendimento escolar e propor cursos de capacitação para professores.

A função mobilizadora tem como fim estimular a participação da sociedade no acompanhamento dos serviços educacionais; informá-la sobre as questões educacionais do município; tornar-se um espaço de reunião dos esforços do executivo e da comunidade para melhoria da educação; promover evento educacional para definir ou avaliar o PME; e realizar reuniões sistemáticas com os segmentos representados no CME.

A deliberativa é desempenhada somente em relação a assuntos sobre os quais tenha poder de decisão. Essas atribuições são definidas na lei que cria o referido Conselho, que pode, por exemplo, aprovar regimentos e estatutos; credenciar escolas e autorizar cursos, séries ou ciclos; e deliberar sobre os currículos propostos pela secretaria.

A função fiscalizadora tem em vista promover sindicâncias; aplicar sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprem leis ou normas; solicitar esclarecimento dos responsáveis ao constatar irregularidades e denunciá-las aos órgãos competentes, como o Ministério Público, o Tribunal de Contas e a Câmara de Vereadores (Lima, 2018, p. 06).

Já a normativa só é exercida quando o CME for, por determinação da lei que o criou, o órgão normativo do sistema de ensino municipal. Ele pode assim elaborar normas complementares em relação às diretrizes para regimentos escolares; autorizar o funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil; determinar critérios para acolhimento de alunos sem escolaridade; e interpretar a legislação e as normas educacionais.

Segundo Cury (2006), uma das mais nobres e importantes atribuições desse Conselho é a sua função normativa.

É ela que dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação. A função normativa é aquela pela qual um conselheiro interpreta a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. Isto é: ele não é deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à jurisdição constitucional ou legal das mesmas. Nesse sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma com seu abuso. [...] 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).

Desta forma, a questão da participação popular, expressa através da representatividade social no CME, coloca-se como um dos indicadores da democratização das políticas públicas e como possibilidade para a aquisição da autonomia, demonstrando a importância desse Conselho para o sistema educacional.

Segundo Cury (2006), o CME tem o compromisso de garantir o direito dos cidadãos e deve exercer sua função de modo coerente com as finalidades maiores da educação nacional, constitucionalmente postas, pois o objetivo do “Estado de Direito supõe tanto a limitação do poder estatal para que esse não se torne arbitrário quanto a elevação da consciência e da participação dos cidadãos” (Cury, 2006, p.42). Tal Conselho vem ganhando força e unidade por meio de sua entidade representativa no âmbito nacional, a Uncme, que vem orientando suas ações no âmbito da educação.

A UNCME e suas orientações em prol da Educação Infantil

Criada em 1992, a UNCME, entidade de direito privado, sem fins lucrativos, sediada no Distrito Federal, é um órgão de representação nacional do CME dos municípios brasileiros, sendo organizada em todos os estados brasileiros e tem como finalidade incentivar e orientar a criação e o funcionamento destes colegiados. Pauta a sua atuação nos princípios da universalização do direito à educação, da gestão democrática da política educacional e da inclusão social.

A UNCME (1992) defende a concepção de Conselhos de Educação como órgãos de Estado, de participação, representatividade e controle social, com caráter plural, desenvolvendo ações de formação, assessoramento e intercâmbio entre Conselhos dos diversos municípios brasileiros. Segundo o art. 90 de seu Estatuto, a estrutura organizacional da UNCME tem como composição Conselho Pleno, Diretoria (Diretoria Executiva (Presidente, Vice-Presidentes e Diretores) e Coordenação Estadual), Secretaria Executiva e Conselho Fiscal.

Durante mais de vinte anos, ela vem participando de maneira efetiva e incisiva das discussões e encaminhamento das agendas educacionais em todos os estados brasileiros, concorrendo para a garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade social para todos, buscando a consolidação dos princípios da gestão democrática no âmbito das políticas educacionais.

Tem como pauta permanente a edificação do CME em todos os municípios brasileiros; a instituição dos sistemas municipais de educação; e a necessidade de elaboração e implementação dos planos de educação contextualizados, articulados e participativos. E apresenta como finalidades, conforme Estatuto aprovado pelo seu Conselho Pleno:

- I. Promover a união e estimular a cooperação entre os Conselhos Municipais de Educação;
- II. Buscar soluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos municípios brasileiros;
- III. Articular-se com órgãos públicos e privados tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais;
- IV. Representar os Conselhos Municipais de Educação junto aos poderes públicos;
- V. Estimular a educação como instrumento de redução das desigualdades sociais;
- VI. Incentivar e orientar a criação e a organização dos novos Conselhos Municipais de Educação, como uma das estratégias fundamentais para a organização dos Sistemas Municipais de Ensino (UNCME, 2018).

Tem como fim, assim, trabalhar conjuntamente com os CMEs para a garantia do direito a uma educação de qualidade e, assim, a edificação e implementação de uma política educacional para tanto.

No que concerne à Educação Infantil, a UNCME também reafirma a sua posição institucional quanto à garantia do direito à Educação Infantil. Ela fez um pronunciamento público, reivindicando a necessária atuação dos CMEs no tocante às Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e CNE/CEB nº 06/2010 que versam sobre a data de corte que orientam as matrículas nos sistemas de ensino, firmando a data de 31 de março como corte temporal, de forma que as respectivas redes adotem as providências necessárias de ajustamento, antes do período de matrícula para o ano letivo de 2019.

Assim, a criança que completa 04 anos de idade até o dia 31 de março ingressa na pré-escola e a que completa 6 anos até a referida data ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil e tal Resolução tem como um de seus intuitos colocar o dia 31 de março como um marco para a realização da matrícula, já que esta vinha acontecendo em qualquer momento do ano letivo em que a criança completasse seis anos. Essa Resolução possibilita que a matrícula da criança na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental fique em consonância com diversos países membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul), o que facilita a organização de sua matrícula tanto no território brasileiro, como o trânsito dessa criança entre os diversos países vizinhos, especialmente naqueles países membros e associados do Mercosul, em especial nas regiões de fronteira (Brasil, 2018).

Ademais, diante das divergências em relação a essa Resolução, o Supremo Tribunal Federal tomou como decisão julgar constitucional a supramencionada data de corte, constante nas Resoluções supramencionadas, o que fará com que haja um realinhamento de conduta de escolas, redes e sistemas de ensino que, com base em entendimentos diferentes, vinham realizando matrículas de crianças com critérios de “data de corte etário” que não estão consoantes com as normas nacionais. Para tanto, o presente Parecer indicará os procedimentos a serem adotados no sentido de preservar os direitos e a integridade da trajetória educacional da criança.

Com base nos documentos oficiais do CNE, no resultado das reuniões realizadas na Câmara de Educação Básica, e as Notas Técnicas desse Conselho, e na sentença proferida pelo Supremo Tribunal Federal, no dia primeiro de agosto de 2018, a UNCME apresenta em sua Nota Técnica n.02 de 2018 que

[...] cada Conselho Municipal de Educação deve divulgar amplamente em seus sistemas de ensino (Redes Pública e Privada), a decisão do Supremo Tribunal Federal quanto à constitucionalidade das Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e CNE/CEB nº 06/2010, que orienta as matrículas nos sistemas de ensino e fixa a data de 31 de março como corte temporal, de forma que as respectivas redes adotem as providências necessárias de ajustamento, antes do período de matrícula para o ano letivo de 2019 (Brasil, 2018).

Os CMEs devem adotar providências no sentido de garantir que os procedimentos de matrícula estabelecidos no âmbito dos sistemas municipais de ensino estejam em consonância com as Resoluções supramencionadas. A UNCME ressaltou que os documentos balizadores desta matéria continuam fazendo parte dos estudos e discussões na esfera desses sistemas de ensino e dos CMEs como forma de esclarecer os pais/mães, as instituições, os profissionais da educação e a sociedade em geral a respeito dos “[...] processos pedagógicos e legislação pertinente que asseguram o direito à infância, visando contribuir para a construção de políticas públicas que efetivem este direito, para além da matrícula” (BRASIL, 2018).

Ainda conforme a Nota Técnica n.02 de 2018 da UNCME,

[...] os municípios que tem sistemas instituídos em Lei, é fundamental que sejam estabelecidas normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, observando as diretrizes legais e orientações pedagógicas do Conselho Nacional de Educação, especialmente as Diretrizes da Educação Infantil e Diretrizes Gerais da Educação Básica, visando assegurar a identidade da Educação Infantil e os direitos das crianças de 0 a 5 anos, bem como o direito das crianças de 06 anos completos, quando do ingresso no Ensino Fundamental. [...] nos casos em que ainda, constem normas estabelecidas em dissonância com a referida decisão legal, no âmbito dos sistemas municipais de ensino, orienta-se que sejam discutidas e aprovadas novas Resoluções, devidamente ajustadas às normas nacionais e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018).

Assim, os CMEs devem orientar as Secretarias de Educação para a necessidade de criação de procedimentos de acompanhamento pedagógico, de forma a propiciar o desenvolvimento da criança matriculada na Educação Infantil, bem como o devido processo de transição para o Ensino Fundamental, como parte do processo de matrícula e transição nas diversas etapas da Educação Básica. Porém,

[...] nos casos em que as crianças já estejam matriculadas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental em dissonância com as Resoluções do CNE, antes de proferida a decisão do STF, deve ser assegurado o percurso escolar das mesmas, com o devido acompanhamento pedagógico, compatível com a idade em que se encontram. [...] Que todos os procedimentos legais e de gestão sejam devidamente organizados no âmbito dos sistemas municipais de ensino, no sentido de assegurar integralmente o disposto na Resolução do CNE 05/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, Resolução CNE 04/2010, bem como as Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e CNE/CEB nº 06/2010 (Brasil, 2018).

Os CMEs, como órgãos normativos dos sistemas municipais de educação, devem adotar as medidas pertinentes para a regulamentação, acompanhamento e fiscalização das questões relacionadas à matrícula (ingresso), bem como ao processo pedagógico (aprendizagem e desenvolvimento), sempre considerando a Constituição Federal de 1988, a LDB, as resoluções e Diretrizes do CNE e as normas complementares dos sistemas de ensino. Contudo,

[...] nos municípios que ainda não instituíram em Lei os seus sistemas de ensino, os Conselhos Municipais de Educação devem observar e cumprir as orientações [...] [da] Nota Técnica [02 de 2018], exceto àquelas que se referem ao conselho como órgão normativo do sistema de ensino e o devido processo de regulamentação legal no âmbito dos sistemas de ensino. Neste caso, devem observar as orientações legais do Conselho Estadual de Educação. [...] Quando da publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal, bem como de diretrizes específicas do Conselho Nacional de Educação a respeito do tema, caso ocorra a necessidade de orientações complementares, a UNCME publicará uma segunda Nota Técnica, visando subsidiar os conselhos municipais de educação no âmbito dos sistemas de ensino. [...] Em caso de dúvidas ou necessidade de orientações mais específicas, o Conselho Municipal de Educação deverá entrar em contato com o(a) Coordenador(a) da UNCME de cada estado, no sentido de subsidiar os procedimentos legais e as normas complementares (Brasil, 2018).

Desta feita, a UNCME e, conseqüentemente, os CMEs, tem um papel importante na formulação de normatização junto ao sistema de ensino, como na implementação da data de corte que orientam as matrículas nos sistemas de ensino, firmando a data de 31 de março como corte temporal. Além do mais, a UNCME reconhece a garantia do direito da

criança à matrícula, conforme garante a Constituição Brasileira quando trata da educação como direito de todos e dever do Estado, mas pauta a sua defesa no sentido de reafirmar que tal direito deve se efetivar a partir de uma série de estratégias organizativas no âmbito dos sistemas de ensino das quais a matrícula, que garante o acesso, é apenas uma parte fundamental delas (Brasil, 2018).

Neste sentido, ela entende que a fixação de uma data ou período para ingresso, é aspecto favorável à garantia de um percurso escolar que deve ser pedagogicamente organizado, pensando a criança em seus diversos estágios de desenvolvimento, de forma que a mesma tenha garantido o seu direito de se desenvolver em condições plenas, uma vez que este é o ponto fundamental do direito estabelecido (Brasil, 2018).

A matrícula, portanto, não deverá se sobrepor ao processo de desenvolvimento, e sim estar a serviço dele. Para a UNCME, a gestão da escola, ao organizar as turmas, deve levar em consideração as relações, tempos e espaços de aprendizagem em favor da criança, a fim de proporcioná-la condições favoráveis a uma situação de aprendizagem consoante à idade em que se encontra (Brasil, 2018).

Conforme a UNCME, as discussões concernentes ao corte etário para o Ensino Fundamental têm repercutido negativamente também na pré-escola, ocasionando o encurtamento do percurso escolar com antecipação de matrícula e o conseqüente processo de escolarização precoce na Educação Infantil, oportunizando que possa existir implicações negativas no desenvolvimento da criança (Brasil, 2018).

De acordo com esse órgão, tal situação necessita ser esclarecida e evitada, pois se está a falar de duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil e o Ensino Fundamental), que dizem respeito a “[...] um todo no *continuum* de formação da criança, mas com especificidades próprias de cada etapa de seu desenvolvimento, como ser biológico, psicológico e social, em que as interações devem se fazer presentes no processo pedagógico” (Brasil, 2018, s. /p.).

O que pressupõe a necessidade de um processo organizativo com vistas a ter a criança como centro das decisões, com um processo de aprendizagem inicialmente planejado objetivando o direito de aprendizagem e de desenvolvimento da mesma, de modo a garantir uma trajetória escolar sem ruptura, abreviação ou encurtamento, para não incorrer no risco de fragilizar direito à educação e tornar o direito de aprender vulnerável.

Desta feita, a UNCME faz uma alerta e orientação aos CMEs no que tange ao seu papel no âmbito dos sistemas de ensino no sentido de estes estarem atentos e diligentes no que diz respeito ao processo de matrícula tanto no Ensino Fundamental como na garantia do direito à Educação Infantil, de forma a respeitar as suas especificidades e o direito da criança de zero a cinco anos (Brasil, 2018).

Sendo assim, é necessário que sejam tomadas decisões a respeito do atendimento educacional no âmbito dos sistemas de ensino, conforme a normatização educacional vigente e as normas complementares desses sistemas; bem como a realização de procedimentos de acompanhamento pedagógico, a fim de proporcionar o desenvolvimento da criança matriculada na Educação Infantil; além do devido processo de transição para o Ensino Fundamental consoante às Diretrizes Gerais da Educação Básica e às DCNEIs,

aprovadas pelo CNE, como também as normas complementares dos sistemas de ensino. E o CME tem um papel importante nessas ações.

Considerações finais

Educação Infantil vem sendo garantida enquanto direito da criança desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tornando-se de incumbência dos sistemas de ensino municipais; o que vem sendo reafirmado na normatização subsequente, sendo um importante ganho para a educação da criança pequena desde o seu nascimento.

O CME, como órgão deliberativo, normativo, mobilizador e consultivo, considerado conexão entre Estado e sociedade, tem a incumbência de participar da formulação, implementação, avaliação e fiscalização das políticas educacionais, apresentando como função buscar a garantia da oferta da Educação Básica, e, assim, da Educação Infantil, com qualidade, em conjunto com a Ucnme que vem dando orientação e deliberando junto ao referido Conselho no que concerne a garantia do direito a Educação Infantil. O que se constitui em um ganho, já que este Conselho e a Ucnime, constituindo-se em um conselho de educação com participação da sociedade, pode buscar garantir a oferta da Educação Infantil conforme os anseios da comunidade educacional.

Referências

ALVES, Daniele Maria Viera. **Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora: Democratização, Participação e Autonomia**. 303 p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 1996.

BRASIL. **Relatório Pró-Conselho**. Brasília: Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Resolução N° 6, de 20 de outubro de 2010. **Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 6/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de out de 2010, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Resolução n° 1, de 14 de janeiro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução CNE/CEB 1/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de janeiro de 2010.

BRASIL. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

HILST, Vera. **Direito educacional.** Curitiba: IESDE, 2005.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia.; LEITE, Maria Isabel (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 13 – 38.

LIMA, Antonio Bosco de. O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a Qualidade Social (e política). Referenciada. **Revista Educere et Educare**, vol. 13, n. 27, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA. Zilma Moraes R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

V

A MATERIALIZAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL E O TRABALHO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Cecília Barreto Almeida
Cláudia Rosane Parrela Bessa
Mara Rubia Aparecida da Silva

Introdução

A presente pesquisa estrutura-se em um estudo qualitativo, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e documental, objetiva-se aduzir elementos para a reflexão em torno da categoria trabalho, pensando no Conselho Municipal de Educação, a fim de desvelar como este espaço profícuo de deliberação coletiva e de gestão da educação pública é afetado pelos interesses políticos. Sendo assim, urge a necessidade de analisar o trabalho dos Conselhos Municipais de Educação a partir da lógica política e do controle social. Entende-se que os ideais do capitalismo cada vez mais atravessam os órgãos públicos com o propósito de manter a hegemonia da classe dominante através do controle do trabalho.

Esta pesquisa tende a investigar através de referências bibliográficas autores que dialogam com o Materialismo Histórico-dialético, buscando através de teses organização social, controle, política e Conselho Municipal de Educação. Marx mostra-nos que o trabalho é fruto do capitalismo e de sua organização social e econômica.

Temos então como objetivo investigar o trabalho dos Conselheiros em uma perspectiva de controle e trabalho, observando seu papel diante da realidade política atual. Dessa forma, a preocupação com o estudo acerca da concepção de trabalho que perpassa as atividades desenvolvidas pelos membros do Conselho, nasce da necessidade de compreendermos como estes sujeitos responsáveis pela estruturação e efetivação do ensino público, percebem as ações laborais realizadas pelo Conselho Municipal de Educação-CME frente a uma sociedade democrática, que historicamente é influenciada por uma elite que impõe um determinado tipo de conhecimento para uma população que vive em estado de exclusão.

Destarte a proposta de estudos sobre os Conselhos Municipais de Educação requer um olhar que possa avançar para além de qualquer perspectiva que os compreenda como um simples órgão de apoio ao executivo municipal, alcançando o olhar de estranhamento da realidade concreta, tomando as ações ímpares como síntese de uma realidade. Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa, ao delimitarem o método, os procedimentos e os fundamentos teóricos da investigação, apontam a linha de análise do objeto em questão.

Na revisão de literatura, tivemos como ponto de partida fontes teóricas críticas, os estudos estenderam-se sobre conceitos basilares que sustentaram as discussões: Trabalho, Participação e Controle Social, além de Conselhos de Educação. Dentre as fontes consultadas, ressaltam-se as obras de Lima (2009, 2010, 2018), Lukács (1979), Marx (1985, 2011), Mészáros (1987, 2002, 2008), Saviani (2013, 2014).

Sendo assim, a pesquisa desenvolve dois tópicos importantes: o primeiro tópico diz respeito às relações de trabalho e educação com o objetivo de descortinar o viés assumido em suas realizações enquanto órgão articulador e mediador das demandas educacionais junto aos gestores municipais, em relação às funções específicas do Conselho Municipal de Educação: normatizar, deliberar; assessorar e fiscalizar; e o segundo tópico diz respeito ao controle e organização do trabalho dos Conselheiros, com vistas à materialização do trabalho realizado pelo Conselho Municipal de Educação.

As relações de Trabalho e Educação

O trabalho constitui uma relação de mediação entre ser humano e natureza, no interior da qual o indivíduo, por meio de sua ação transformadora, gera objetos úteis à satisfação de necessidades. Afirma Marx que “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo” (Marx, 2011). No entanto, na sociedade capitalista o trabalho se reduz a uma dimensão instrumental e se esvazia de sentido. Nem sempre o trabalho gera o gosto ou o prazer, imperando as necessidades e oportunidades que surgem muitas vezes determinadas por precárias condições.

De acordo com Marx, as transformações da sociedade aconteceriam devido ao modo de Produção Social é uma das grandes contribuições de Marx e Engels para a compreensão da evolução das sociedades, desde as comunidades primitivas até o comunismo. Destacou a expansão das forças produtivas como uma fase necessária para a superação do capitalismo e futura implantação da ordem comunista. Na teoria marxista, o trabalho é categoria central de análise, sendo concebido para além do conceito econômico, ou seja, em uma perspectiva filosófica, como uma atividade vital, essencial e humana em suas formas históricas, pois elas definem as relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo, natural e social.

O trabalho define a relação homem-natureza e traz a omnilateralidade - desenvolvimento pleno das capacidades humanas - como resultado da atividade vital voluntária, consciente e universal. Nas condições de dominação da sociedade capitalista, geradas em sua origem pela divisão social do trabalho e expressas pelas contradições de classe, a omnilateralidade não se realiza, porque, neste, o trabalho humano é explorado. O resultado é a pessoa unilateral.

Entendemos que a lógica do sistema reprodutivo capitalista causa grande impacto especialmente nas esferas políticas e econômicas e atinge as dimensões social e cultural. Consequentemente impacta também o mundo do trabalho e da educação, o que induz novas e complexas relações entre capital e trabalho, trabalho e educação.

Tal como enfatiza Saviani, “a educação tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, constituída em ciência do espírito, em que os aprendizes devem assimilar tendo em vista a constituição do ser sua segunda natureza” (Saviani, 2013, p. 13).

Segundo Luckács (1979), o trabalho cristaliza-se na interação entre ser social e natureza, encerrando, por conseguinte uma dimensão teleológica, “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais” (p. 17). No ato do mesmo modificar e intervir na realidade, a intenção do ser social na intervenção da

mudança histórica, dentro de uma satisfação de necessidade inicia-se a transformação do sujeito.

Na visão de Saviani (2014), o trabalho é um processo educativo, e, ao transformar a natureza, o sujeito transforma a si e se torna humano, precisamente quando satisfaz suas necessidades. Esse princípio educativo tem uma intencionalidade, uma previsão, já que o ato de planejar nos dá a ideia de satisfazer uma necessidade dentro de um processo complexo. Um sujeito consciente das determinações produz uma intencionalidade, ou seja, uma ação teleológica voltada a atingir seu objetivo. Essa dimensão é ampla na produção do trabalho, Marx (1989) nos diz que a teleológica é uma característica intrínseca do trabalho, por pertencê-lo, sendo algo que determina e existe no ser social. Devido, pois, as mediações mais complexas não são desvinculadas da natureza, não deixa de lado o processo histórico humano, relação homem-natureza, categoria analítica do real, o movimento da história transcorre no tempo e no espaço, ela não é subjetiva, apreende-se do real e do objeto, um movimento metabólico social, a relação homem e natureza que segue marcada por essas determinações até os dias atuais.

O objeto central dos estudos de Marx (1895) é a origem e o desenvolvimento da sociedade burguesa e o trabalho, apreendido enquanto categoria fundamental de entendimento humano. Nesse sentido, ao discutirmos nosso objeto, o CME, devemos pensar em uma perspectiva de transformar e refletir, contribuir e problematizar se o CME é um elemento consciente para a luta na educação. Mostrar o objeto em sua essência é ir além da aparência fenomênica imediata, uma vez que é no movimento histórico que focamos a análise articulando, nesse procedimento metodológico, base e superestrutura.

Nesse sentido, cabe à classe trabalhadora ocupar esses espaços como forma de resistência e contra-hegemonia às determinações advindas dos espaços hierarquicamente superiores. Deles podem derivar encaminhamentos contrários à institucionalização da educação de qualidade referenciada, defendendo-a e exigindo que, de fato, ela se torne a tônica orientadora da educação, nas escolas públicas, dessa forma, compreender o Conselho Municipal de Educação e seu controle e organização torna-se importante para compreender a realidade e as contradições desse processo.

O capitalismo do século XXI precisa convencer as pessoas de que esse sistema é o único, ou, pelo menos, o melhor possível. Para Gramsci (1987) o Estado é muito mais do que o aparato coercivo da burguesia: inclui a hegemonia (dominação ideológica) da burguesia. É aqui que a escola desempenha um papel essencial, já que é na escola onde a reprodução toma uma de suas formas mais organizadas. As crianças frequentam a escola em uma idade precoce e são sistematicamente ensinadas as habilidades, valores, assim como a ideologia que se encaixam no tipo de desenvolvimento econômico apropriado ao controle capitalista, isto é, a ideologia dominante.

É necessário lutar para organizar a educação a partir do Conselho, não deixando o currículo, o orçamento e a alocação de financiamento nas mãos apenas do governo. Parece-nos que o melhor perfil de agentes para fazer parte do Conselho são pessoas que estão realmente interessadas e engajadas na educação, como os pais, professores, estudantes, organizações comunitárias e da classe trabalhadora. Seria interessante também questionarmos o sistema educacional existente, reivindicando igualdade de oportunidades e liberdade de acesso dos jovens ao conhecimento acumulado pela humanidade, sendo este órgão um aparato para um movimento social na luta pela educação.

Para Marx (1985), os movimentos sociais advêm das lutas de classe, sendo assim, o Conselho é um Órgão voltado à luta por direitos, seja da educação, do trabalho do educador e melhorias econômicas e estruturas físicas da realidade escolar. O conselheiro tem uma função importante e participativa na luta para a qualidade do trabalho educativo, pois é o trabalho que, apesar do estranhamento próprio do capital, oferece as possibilidades de apreensão radical do mundo. Dessa forma, é importante compreender a organização e o controle do CME na luta pelos direitos.

Conselho Municipal de Educação: Controle e Organização

O órgão Conselho possui uma trajetória histórica, desde a ativação dos Conselhos operários, proletários e revolucionários de fábrica, lutando pelas questões trabalhistas, ao sentirem na prática a relação com o trabalho dado naquela época, frente ao modo de produção capitalista e sua conseguinte exploração, trabalhadores organizaram sindicatos, associações de classe, bem como novos segmentos de movimentos sociais. Nesse sentido, o Conselho de educação deve ter em sua estrutura uma luta pela participação social na educação e na estruturação de uma instrução de qualidade. Este conjunto de elementos deve estar baseado, sobretudo, no trabalho de professores e na participação da sociedade no ambiente escolar. Para Bordignon (2010):

[...] o papel dos conselhos de educação na efetivação do regime de colaboração se estrutura em dois eixos: na sua natureza de órgãos de Estado, como condição essencial para o exercício de suas funções, e no moderno princípio de organização em rede, como base para a atuação de forma articulada, interconectada (p. 16).

E ainda,

Os Conselhos Municipais de Educação são Órgãos deliberativos e participativos que compreendem uma estrutura determinada socialmente a qual se articula por diversos campos, sejam eles políticos, econômicos e democráticos e possibilitam os membros a deliberar sobre políticas educacionais, normas, processos pedagógicos etc. “Saberes’, ora acadêmicos, ora da experiência, ambos sempre com sensibilidade social” (Bordignon; Pereira, 2008, p. 51).

A implementação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) possibilitou a mobilização social em busca de seus direitos em prol da educação de qualidade. Todavia, na criação dos Conselhos 26 e sistemas municipais de educação configuram-se grandes desafios, uma vez que estas entidades estão sujeitas às diversas disputas ideológicas.

Os Conselhos devem ser olhados, também, como espaços educadores de Participação e Cidadania. Ao se forjarem pela disputa, debate, tensão, diálogo, negociação e síntese de todos esses processos, eles educam o homem a viver em sociedade, ampliando os seus princípios democráticos. Assim, a organização de um Conselho tem o poder de irradiar-se para além do seu espaço circunscrito, tanto pela promoção de políticas que atendam às demandas da sociedade, quanto pela formação democrática direta, aos seus

membros, e indireta, para a sociedade, quando as ações desse fórum são amplamente publicizadas. Assim,

[...] oportunizar a participação direta ou indireta, não deixa de ser uma forma importante de desenvolvimento de cultura fundamental ao desenvolvimento 85 da democracia, pois é uma forma de a população interferir no Estado, por meio de embates que expressem seus problemas enfrentados. Dessa maneira, abrem-se possibilidades de priorizar ações que irão ao encontro das reais necessidades da classe trabalhadora (Raimann; Santos, 2018, p. 11, grifo nosso).

Na visão de Lima (2010, p. 36), os CMEs, assim como outras instâncias colegiadas imbricadas em espaços orientados pelo neoliberalismo, “[...] submetem-se a postulados e referenciais que indicam uma possibilidade de mudanças de caráter progressista ou procuram adequar-se à manutenção do status quo”. Essa particularização do status público dos Conselhos, ao expressar possibilidades de enredos conservadores e antidemocráticos, sinaliza aos defensores da escola pública de qualidade que a luta não está vencida na criação dos Conselhos e eleição dos seus membros. Até aí, uma etapa está cumprida, apontando para a continuidade das lutas e disputas que precisam ser travadas no contexto diário de reuniões, deliberações e bastidores.

Outra questão relevante é que os Conselhos não podem estar à mercê da rotatividade político-ideológica dos governos. Cabe a eles, “[...] traduzir em normas próprias, aclimatadas às especificidades locais, as diretrizes nacionais, entre as quais a base curricular” (Perboni, 2018, p. 44). Dessa forma, poderão ser evitadas as descontinuidades dos programas e projetos, como é comum nos governos personalistas. Outrossim, o papel de um Conselho de Educação

[...] não deve ser entendido como o governo falando à sociedade, mas a sociedade falando ao governo. A função dos Conselhos de educação é atuar como pontes, mediadores do diálogo entre governo e as aspirações da sociedade. É importante serem constituídos de representações que abranjam os vários setores, trabalhadores, professores, funcionários, alunos e pais, assim como os representantes da educação particular (Lima, 2017, p. 8).

A Participação democratiza a Democracia, e os Conselhos são os guardiões de direitos e rompem com o isolamento da comunidade frente aos rumos do projeto de educação (Cury, 2006). Eles são espaços de voz e de voto da sociedade civil, das comunidades escolares, dos profissionais da educação. Contudo, não bastam os membros terem consigo a consciência dessa representação, é preciso que os representados assumam seu papel e acompanhem as discussões e as decisões dos conselheiros, fazendo valer deliberações que prezam pela valorização da escola pública e pelo direito à educação sócio-política popular.

É necessário que a relação Conselho e cidadãos seja dialógica, multidirecional e que agregue força política e social a esse fórum, imprimindo-lhe legitimidade. Fortalecer os

Conselhos de Educação significa fortalecer a escola pública. Significa retirar das letras das leis o direito subjetivo à educação e fincá-lo na realidade.

Após a reforma do Estado, na década de 1990, baseada nas premissas da descentralização, focalização e privatização, os Conselhos assumiram papel destacado, especialmente nos municípios, dada a exigência legal da criação de canais de Controle Social para o repasse dos recursos financeiros. Essa determinação favoreceu, portanto, a implantação e desenvolvimento dos Conselhos Municipais, instaurando uma nova dinâmica na forma de se governar os municípios e, por outro lado, na maneira de envolver o cidadão comum nas decisões políticas.

No Brasil, a função dos CMEs, na leitura de Lima (2018, p. 2), é

[...] articular e mediar as demandas educacionais junto aos gestores municipais desempenhando funções normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora e fiscalizadora, cabendo destaque para a função normativa. Nesta, ao cumprir obediência aos imperativos legais “na forma da Lei”, pode-se encontrar desafios de várias ordens ao deliberar em divergentes e diferenciados espaços educacionais brasileiros. Tais desafios não são respondidos de forma unívoca, mas ocorrem por tensões, subordinações, resistências, enfim, depende de cada Conselho.

Nesse sentido, sublinha-se o CME como “[...] um espaço fundamentado nos verbos ‘ver, ouvir e refletir’”, como sinaliza Lima (2017, p. 7), mas, também, nos verbos negociar, dialogar, debater, influenciar e decidir. Dessa forma, não há como negar embates presentes no seu interior. As articulações e as discussões que se dão no âmbito do CME permeiam-se por relações conflituosas, rupturas e tensões.

Os Conselhos constituem-se em “[...] instâncias institucionalizadas, nas quais setores populares têm conseguido espaço para expressão e representação dos seus interesses referentes ao ensino no nível do município” (Teixeira, 2004, p. 707). Assim, pensar em transformá-los em espaços burocráticos de condescendência política de partidos e aliados é arrancar a raiz democrático-participativa que deve sustentá-los. A configuração atual e legal do CME reveste-se com o fórum democrático a serviço do interesse e das aspirações da sociedade e em nome dela deve agir, interpretando e deliberando sobre a aplicação da legislação vigente na área da educação, para garantir que o direito à educação, agora de qualidade referenciada, seja o princípio balizador dos seus atos.

Ao estudar a organização e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação, em uma cidade mineira, Lima (2010, p. 41) concluiu que há uma participação guiada e alienada dos membros desse fórum que se caracteriza como “[...] uma participação ‘pró-forma’, informativa, aparentemente democrática”. Tal experiência ressalta as análises de Souza e Vasconcelos (2006), que chamam a atenção para a complexidade das tarefas atribuídas aos conselheiros, corroborando as reflexões de Cury (2006), quando sublinha sobre a importância da formação teórica e política dos conselheiros. Dessa forma, não basta só compor os Conselhos, é preciso garantir a formação política e instrucional (aprendizagem sobre as leis que ordenam a educação e outros campos das políticas sociais) dos seus membros. Sem essa formação, corre-se o risco de, por meio dos Conselhos, se

controlar a “[...] massa pelo pensamento, cultura e política institucional. Isso leva o controle social, para usar uma expressão popular, para o ralo” (Lima, 2010, p. 42).

Mészáros (1987, p. 2) denomina de objetificação alienada da função de controle o que constitui o capital, pois é da sua natureza agir como controlador, “[...] como um corpo reificado separado em oposição ao próprio corpo social. Não causa surpresa, portanto, que nos últimos anos a ideia de controle dos trabalhadores tenha alcançado a importância em muitas partes do mundo”. Dessa maneira, o controle é exercido não como forma de garantia da realização dos direitos constitucionais do indivíduo, mas como mecanismo de alienação e exploração da massa trabalhadora. Assim, o controle tanto pode constituir-se como elemento fundante da alienação, quanto pode colocar-se como ferramenta de ampliação e efetivação da Democracia, por isso o interesse direto do capital em apossar-se dele e legitimá-lo como seu. A oferta de vagas de trabalho e a regulação dos salários são exemplos de como o capital usa o seu poder para convencer essa legitimidade. “A consciência dos limites do capital tem estado ausente em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes da ideologia capitalista” (Mészáros, 1987, p. 30). Para tanto, cuida, também, de enfraquecer movimentos sociais e sindicais que se apresentam como contra-hegemônicos. Cooptação de líderes, determinações de mudanças nas leis de trabalho e de sindicalização, indução e colaboração com a criminalização desses movimentos via mídia são algumas das estratégias empreendidas pelo capital para minimizar a força dos opositores.

Além da sociedade civil, o Conselho deve relacionar-se e trazer outros órgãos de Controle Social para agregar ao seu trabalho. Também é verdade que estes devem ser inquiridos quando não respondem a suas funções. E essa relação não pode ser de subserviência, mas de trabalho conjunto em prol de toda e qualquer garantia assegurada aos munícipes.

A responsabilização política e social no CME vem ao encontro da social-democracia política, onde os seres humanos têm a capacidade de influenciar os processos decisórios que afetam suas vidas. Uma sociedade coesa é um pré-requisito para a democracia política e a estabilidade social. O controle social refere-se geralmente a mecanismos ou processos sociais e políticos que regulam o comportamento individual e de grupo, levando à conformidade com as regras de uma dada sociedade, estado ou grupo social. As escolas podem promover metas de controle social ao socializar os alunos para que se comportem de maneira socialmente aceitável.

Alguns podem considerar esse tipo de socialização como uma forma de doutrinação, segundo Lima (2009b, p. 34), “a uma perspectiva de participação, de ação democrática, de instrumentalização, de mobilização e práticas que influenciem no plano decisório governamental, quanto ao planejamento e financiamento dos serviços públicos”. De qualquer forma, os valores sociais presentes nos indivíduos são produtos do controle social informal. É exercido por uma sociedade sem explicitamente declarar essas regras e é expresso através de costumes, normas e experiências. De modo que os indivíduos são socializados conscientemente ou subconscientemente.

Os conselheiros de Educação devem ter como base para a discussão democrática e estável como a coesão social, ou seja, a consolidação da pluralidade de cidadania, reduzindo a desigualdade e as disparidades e fraturas socioeconômicas do município. Segundo Mészáros (2002), o controle social refere-se aos relacionamentos e interações das pessoas

na sociedade, incluindo o papel da cidadania, a democracia e são complementares partes da inclusão na ativa de tomada de decisão pública com ambos os direitos e responsabilidades. Uma sociedade política deve respeitar os princípios de liberdade, justiça e tolerância para salvaguardar a coexistência pacífica dos seus membros.

O trabalho de um Conselho deve ser pela integralização geral e irrestrita de educação de qualidade para todos os municípios. Dessa forma, resolver as condições degradantes de uma escola não reverberará sobre todas as escolas em situação degradante, porque somente aquela escola, de onde veio a denúncia, é que será visibilizada. Ao contrário, se a inspeção fiscalizadora do CME visitar todas as escolas, um panorama geral das condições de todas elas se tornarão pauta de luta junto às secretarias municipais e demais órgãos de Controle Social.

Em movimento contrário, em muitas realidades, encrosta-se no cotidiano da escola outras formas de educação democrática que divergem tanto da idealizada pela legislação quanto pelos desejos dos usuários da escola. Esse processo é complexo e desterritorializador, porque deseduca o imaginário de quem utiliza os serviços públicos e precariza, constantemente, as noções, concepções e ideários de educação de qualidade. Assim, o pouco ou quase nada vai tornando-se parâmetro de referência empobrecido a cada tempo, e o mínimo do básico passa a valer como princípio de qualidade. Uma vez mais, o papel dos movimentos sociais e a participação efetiva são imprescindíveis para o resgate dos sentidos expressos no termo qualidade social e política e que deve permear não apenas os serviços educacionais, mas toda e qualquer ação pública.

Pelas suas bases fundantes, reestruturadas continuamente pelo movimento histórico brasileiro, a efetivação do direito à educação de qualidade coloca grandes desafios ao trabalho dos Conselhos de Educação.

Entendemos que, ao se assumir como agente revolucionário, o Conselho Municipal de Educação deve efetivar a participação da população em seus próprios destinos, adotar formas de organização coletiva para o encaminhamento dos mais diferentes assuntos como, por exemplo, os conselhos locais, municipais, de modo que amplie os procedimentos participativos.

Esta provocação contribui para a luta política e ideológica em defesa de entender que a educação pode e deve plantar uma alternativa revolucionária para um futuro que busque a superação da lógica do capital, para além do capital, como considera Mészáros (2008).

Considerações finais

Diante do exposto, entendemos que a participação da sociedade através do diálogo com o Estado e do Controle Social faz-se sumamente necessária para a garantia de que políticas públicas atendam, de modo efetivo, as necessidades da população quanto à melhoria dos níveis de oferta e qualidade dos serviços, associadamente, a uma alocação mais justa e eficiente dos recursos públicos.

Desse modo, no tocante à democratização da sociedade, compreendemos que esta subordina-se à efetivação dos direitos de intervir nas políticas públicas, que pode e deve ser garantida por meio da criação de mecanismos de controle social, afirmados na

Constituição Federal de 1988, que situa os Conselhos como espaços profícuos para a concretização dessa perspectiva democrática.

Nessa linha de pensamento, o CME torna-se um importante dispositivo materializador da gestão democrática, uma vez que se espera, com sua atuação, a possibilidade da participação da sociedade no que se refere à criação, condução, controle e acompanhamento da gestão pública das diretrizes e políticas educacionais.

Evidenciou-se neste estudo, que grande é o desafio a ser enfrentado para o CME – tornar-se um ambiente de estudo, espaço de debates e deliberações, bem como de avaliações permanentes sobre o ensino local. Ademais, faz-se necessário que o CME se torne uma estrutura dotada de suficientes condições para permitir o seu adequado (determinante) funcionamento, com recursos humanos, físicos e materiais, além de aprimoramento técnico dos seus integrantes, o que ao nosso ver, vem propiciar a viabilização do seu precípuo papel junto ao Sistema de Educação.

E em relação ao trabalho dos conselheiros, percebe-se que, em número razoável, ele é precarizado, tanto nos aspectos teóricos quanto nos práticos. Um conselheiro é um representante de um segmento específico da educação, mas também da sociedade em geral. Sua legitimação vem dessa representatividade assim como pelo seu conhecimento técnico e político sobre educação. Todavia, ter a anuência de dirigentes que não se definem claramente como democráticos é um fator dificultador de funcionamento do CME.

Outro fator obstatante percebido e que demonstra a dificuldade de funcionamento do CME reside na insuficiente valorização da gestão democrática. Mesmo que haja uma genuína preocupação, por parte do Presidente do CME, em desenvolver a participação política de forma autônoma, responsável e comprometida com o interesse da população, pouco se pode fazer se detectado for, a ausência de representação de alguns segmentos da sociedade como da SRE e do Grêmio Estudantil, emancipados ou de maior idade na rede municipal de ensino.

Fica evidenciada neste estudo, uma característica assumida pelos Conselhos Institucionalizados e que se faz presente em alguns CMEs brasileiros, apropriando-nos dos argumentos de Lima (2017, p. 49), “são Conselhos gerados na esfera governamental, a partir de uma necessidade legal e cunho de repartição e verbas públicas”. Para este autor, os membros desse tipo de Conselho têm seu papel político esvaziado ao assumir um caráter gerencial, cabendo aos mesmos a prestação de contas, quando questionado, para o executivo e à sociedade.

Por fim, entende-se que há, por parte daqueles que atuam no CME e daqueles que dele fazem suas vozes, que tal órgão reforce o relacionamento entre o Estado e o cidadão, ao monitorar os planos de ensino e assessoramento do governo na formulação de políticas públicas, em outras palavras, como defende Bordignon apud Lima (2017, p. 23), que assumam o significado de ação dos cidadãos sobre o Estado, a fim de mover-se em defesa dos direitos à educação de qualidade para todos.

Referências

BORDIGNON. G. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. Editora: Paulo Freire. São Paulo, 2010.

CURY, C. R. Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Comoser, 2009. p. 17-36.

LIMA, Antonio Bosco (Org.) **CMEs no Brasil**: qualidade social e política da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

LIMA, Antônio Bosco de. O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade social (e política) referenciada. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 2, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.17753>. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/17753>. Acesso em: 11 maio 2023.

LUKÁCS. G. **A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Lech, 1979^a

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Volume 3. Trad. Reginaldo Sant'anna. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos de 1857-1858. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERBONI, Fábio. Um olhar sobre os conselhos municipais de educação – entrevista com Carlos R. Jamil Cury. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 2, p. 1-7, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.17935>. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/17935>. Acesso em: 11 maio 2023.

RAIMANN, Ari; SANTOS, Fernando. Estado, democracia e os conselhos municipais de educação. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 2, p. 1-20, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.17987>. Disponível em:

<https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/17987>. Acesso em: 11 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de, VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Os conselhos municipais de educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 39-56, jan./mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30406.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

VI

VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES¹ DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG

Juliane Silva Vasconcelos
Antonio Bosco de Lima²

Introdução

As mudanças sociais não são uniformes ou com apenas uma orientação de intervenção. Podemos identificar movimentos que apontam para o trabalho docente fragmentado e precarizado, por um lado; e com leves ações ou atos de valorização, por outro. Nesse sentido, consideramos que é preciso orientar melhor sobre a utilização termo “valorização”, uma vez que seu uso indiscriminado socialmente acaba por submergir o seu verdadeiro significado.

Neste trabalho de pesquisa, adotamos a expressão “valorização ampla” que envolve uma gama de condições para sua existência, tais como: remuneração digna para os profissionais docentes à mesma proporção que outros profissionais com mesma formação; formação inicial e continuada crítica, adequada à constituição de habilidades necessárias à promoção da formação social-cidadã; condições de trabalho adequadas (jornada de trabalho em uma mesma unidade escolar, situação funcional ou tipo de vínculo, avaliação de desempenho justa e, moralmente, estruturada em critérios materiais, insumos pedagógicos e desenvolvimento da carreira docente conforme critérios mensuráveis e possíveis).

Ao reconhecer todos estes aspectos, acreditamos que ao profissional da educação, estar-se-á criando condições para superação do “ciclo vicioso” que assola a educação, em que se diminui ou se restringe o investimento, aumenta-se a precarização do trabalho docente, compromete-se a formação do cidadão e cobram-se resultados adequados às necessidades econômicas do capital.

Diante disso, ao observar o movimento existente no discurso (nacional e local) sobre a “valorização do trabalhador da educação” e, cotejando as informações apresentadas pelo público-alvo desta pesquisa, professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberaba, do Ensino Fundamental I (EF-I), alcançamos o que podemos expressar como sendo a superação da aparência e aproximação com a essência. Ou poderíamos dizer, a apresentação real da condição do trabalhador da educação desta rede de ensino.

Neste texto, buscaremos focar as discussões intrínsecas às implicações do perfil profissional sob a valorização do professor, numa perspectiva crítica, enfatizando o tipo de vínculo, o tempo de atuação em relação à formação acadêmica e a compreensão sobre os Planos de Carreira e Remuneração (PCRs). Em um primeiro momento, será feito um breve

¹ Reconhecemos em primeiro lugar a importância da mulher e sua luta pela igualdade das relações de gênero na sociedade atual, bem como o seu significado no espaço escolar, dada construção e contribuição histórica. No entanto, neste texto, não faremos uso da conotação de gênero ao nos referirmos aos profissionais da educação ou seu agente direto - o professor, como trabalhador desta ocupação.

²In *memoriam*.

resgate teórico sobre a importância do reconhecimento sobre a profissão para avançar sobre a sua defesa e, em seguida, delinearíamos dados que identificam o reconhecimento do profissional.

Metodologia

Este texto, parte de pesquisa desenvolvida e defendida em programa de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, constitui-se a partir de um estudo de caso. Em um primeiro momento, fazemos um breve resgate teórico (pesquisa bibliográfica) sobre o conceito de valorização docente; em seguida, procede-se a identificação de contextualização do objeto em âmbito local (pesquisa documental); e, por fim contempla-se um recorte da realidade investigada (pesquisa de campo) obtida a partir dos dados coletados.

Consideramos que, ao nos remetermos “aos dados do *survey*”, estamos destacando as respostas às questões objetivas (285 sujeitos) e, às respostas espontâneas à questão aberta (49 sujeitos), em que deixamos o professor à vontade, para “externar alguma informação extra, que considere importante”. Destes respondentes, foram pesquisados dezesseis contratados e 33 efetivos. Quanto ao gênero, são treze masculinos e 36 femininos³.

Referencial teórico

Discutir sobre a qualidade da educação no Brasil, desde os noticiários até as tentativas mais elaboradas de reflexões oriundas de pesquisas cujas vertentes explicativas não tratam da totalidade, vêm sempre acompanhadas de justificativas que responsabilizam o professor pelo atual cenário da escola pública. E os desdobramentos desta “culpabilização” em cenário nacional, repercutem em políticas educacionais que apregoam a superação da crise educacional, focando, apenas ou na maioria das vezes, na proposição e na reestruturação de programas de formação inicial e continuada.

Poucas vezes, tal qual acreditamos, atribuem os entraves educacionais da atualidade às reais condições de trabalho desse sujeito que vê a condição de produção de seu trabalho limitada, subjugada, precarizada e descaracterizada. Para Hypólito (2012), e concordamos com ele, sobre condições de trabalho na escola pública, devemos entender uma soma de diferentes elementos, que devem ser considerados de modo indissociável, sendo eles: “[...] formação; carreira, remuneração e formas de contratação, processos de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho [...]” (p. 211).

Este mesmo autor, nos aponta que é preciso dimensionar em dois eixos a condição docente: uma, no âmbito objetivo, envolvendo aspectos como gênero, formação, idade, carreira, renda etc., e no âmbito subjetivos como satisfação, valores, representações. Diante disso, é preciso reconhecer que “[...] as condições de trabalho atuais têm a ver com precarização, que tem a ver com intensificação, que tem a ver com autointensificação, que

³Na busca por manter o sigilo da pesquisa, atribuímos aos respondentes da questão aberta nomes de educadores, pesquisadores e cientistas, nacionais e internacionais, de modo aleatório, por meio dos pseudônimos. Será sempre grafado no texto em *italico* e entre aspas, a exemplo: “*Juliane Vasconcelos*”.

tem a ver com valorização do trabalho” (Hypólito, 2012, p. 214). Então, podemos afirmar que a valorização docente e as condições de trabalho são categorias “imbricadas” ao conceito de “precarização”.

Desse modo, as condições de trabalho, de acordo com Oliveira e Vieira (2012), dizem respeito a todos os recursos necessários para que o trabalho se realize, incluindo materiais, instalações, insumos, equipamentos; estrutura física e as formas de contratação, os salários e desenvolvimento da carreira; relações de emprego. Assim, em condições de trabalho estão incluídas as relações que se referem ao processo de trabalho e ao emprego.

As dimensões das condições de trabalho docente, nas escolas públicas de educação básica, investigada por Pereira Junior (2016), relaciona a sua importância à capacidade de aumentar a atratividade docente e reter os que já atuam. O autor demonstra diferentes formas que são consideradas para perceber o significado do que são “condições de trabalho docente” (Quadro 1).

Quadro 1 – Condições de trabalho docente.

Professor	Vínculo profissional; Remuneração; Carga-horária; Turno de trabalho; Tempo de serviço; Quantidade de escolas em que leciona; Quantidade de alunos; Formação; Outra atividade remunerada.	Escola	Infraestrutura; Existência de laboratórios; Existência de local para descanso; Condições ambientais; Adequação do espaço; Mobiliário; Recursos materiais; Recursos pedagógicos; Equipamentos; Clima escolar; Relacionamento com colegas de trabalho; Relacionamento com a direção; Autonomia; Organização do tempo; Professor de apoio especializado.
Sala de aula	Tamanho da turma; Condições ambientais; Relacionamento com alunos; Adequação do espaço; Indisciplina dos alunos.	Ente federado	Plano de carreira; Remuneração; Jornada de trabalho.

Fonte: Pereira Junior (2016, p. 84, adaptado).

Sobre isso, inferimos que, ao questionar um profissional da educação sobre o que são “condições de trabalho docente”, este, certamente, vislumbrará uma série de elementos como estes retrocitados. Dependendo do profissional, conforme aponta Oliveira e Maués (2012), não reconhece sua condição de explorado, precarizado ou expropriado, por não conhecer destas imbricações que o capital desenvolve sobre o trabalho docente.

Especificamente, sobre a RME de Uberaba, o nicho específico do Ensino Fundamental I, conta com um volume de 10.018 matrículas, contando com aproximadamente 471 professores regentes, no ano de 2019, conforme Inep (2020). O sistema conta em vigência, com três Planos de Carreira e Remuneração (PCRs), expressos nas Leis Complementares: n. 133 (1998), n. 449 (2011) e n. 501 (2015). De modo geral,

todas seguem as atualizações dos dispositivos normativos nacionais, da época de sua elaboração, no entanto, em sua essência, junto aos professores, não há uma materialização de sua efetividade, quando discute-se sobre a valorização do professor em sua qualidade.

Resultados e discussão

Destacamos uma representação da pesquisa completa, disponível em Vasconcelos (2021), objetivando compreender o nível de satisfação do professor em relação a determinadas categorias, dando a ele cinco opções de escolha: “muito insatisfeito”, “insatisfeito”, “indiferente”, “satisfeito” e “muito satisfeito”. Em todos os questionamentos, encontramos número de “indiferentes” que nos chamam a atenção, conforme Tabela 1 abaixo, que apresentamos em confronto com o vínculo profissional, em números absolutos.

Tabela 1 – Satisfação “indiferente” (*survey*).

Categoria	Tipo de Vínculo	
	Efetivo	Contratado
Plano de Carreira	28	23
Condições de trabalho em sua escola	07	16
Formação Continuada	09	20
Remuneração Salarial	07	08
Avaliação de Desempenho	26	17
Condições de Progressão e Promoção	33	29
Valorização do Professor	09	18
Rede Municipal de Ensino de Uberaba	28	17

Fonte: Autores.

É um dado curioso, por se tratar de aspectos que condizem com o desempenho profissional desse professor. Estamos tecendo uma crítica no que tange à pouca ou nenhuma preocupação desse trabalhador sobre aspectos que estão diretamente ligados às suas condições de trabalho. De questões subjetivas a objetivas, estes professores nos demonstraram não estabelecer nenhuma ligação com a profissão.

Dividimos entre os vínculos profissionais, por reconhecer que as categorias “plano de carreira” e “progressão e promoção” referem-se, somente, aos professores efetivos que estão sob a vigência de um plano de carreira, o que não imputa sobre os professores contratados. No entanto, em sendo professores, contratados ou efetivos, as condições da docência não podem ser observadas por um prisma exclusivo e determinista de uma observação individual – até porque, hoje, o professor contratado pode ser amanhã, o professor efetivo.

Diante disso, questionamos pelo *survey*, aos professores alguns elementos para compreender a interferência das condições de trabalho na valorização do professor, sendo eles: “tipos de vínculo”, “reconhecimento da existência do PCR (remuneração, avaliação de desempenho, progressão e promoção), apoio à formação continuada”, “condições físicas e

estruturais das escolas” e, por fim, da “satisfação global do professor: remuneração, valorização e o sistema público municipal de ensino, a RME⁴”.

Tabela 2 – Estratificação por vínculo (*survey*).

Categoria	Subcategoria	Vínculo	
		Efetivo (%)	Contratado (%)
Número de professores	-	174 (61%)	111 (39%)
Gênero	Masculino	29 (66%)	15 (34%)
	Feminino	145 (61%)	94 (39%)
Formação Acadêmica	Ensino Médio, Normal	09 (39%)	14 (61%)
	Graduação	40 (49%)	41 (51%)
	Especialização	108 (68%)	51 (32%)
	Mestrado	17 (81%)	04 (19%)
	Doutorado	00 (0%)	01 (100%)
Formação para atuar no EF-I	Adequada	148 (61%)	93 (39%)
	Leigo	26 (60%)	17 (40%)

Fonte: Autores.

Os dados demonstram uma verdade coerente, ou seja, muito há o que ser observado quanto a questões específicas da valorização dos professores do EF-I da RME de Uberaba. Passaremos a desenvolver esta parte do texto, sempre confrontando o universo relacionado ao “tipo de vínculo”, ou seja, “professores efetivos”, aqui, reconhecidos como concursados, estando ou não no período probatório⁵. E, ainda, “professores contratados”, também chamados de “designados, temporários ou celetistas”.

Enfatizamos que a questão de que a “condição de contratado” exclui o professor de usufruir das “vantagens” exploradas nos PCRs, não tendo, portanto, direito à progressão, à promoção e à estabilidade e, com isso, prejudicando o movimento de valorização do professor, por intensificar a rotatividade e atratividade para a docência (Gatti; Barretto; André, 2011).

As autoras ainda destacam que essa condição interfere no desenvolvimento do trabalho dentro das unidades escolares, uma vez que a instabilidade profissional (voluntária ou involuntária) pode prejudicar o rendimento dos estudantes e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, bem como acarretar prejuízos financeiros em investimentos na formação continuada daqueles que poderão não continuar como professor naquele sistema.

Em 2019, na educação básica, em âmbito nacional, havia uma proporção igual entre professores concursados e contratados, situados 50% em cada tipo de vínculo. Quando fechávamos o olhar para o EF-I, ainda na esfera nacional, este valor cai para 88% de concursados; e de 22%, contratados (INEP, 2020).

Essa realidade repercute em Uberaba, no EF-I, quando aponta, a partir de dados do INEP, para o ano de 2019, 65% de contratados, para 35% de efetivos. Já os dados do *survey* (tabela 2), indicam 61% de professores efetivos e 39% de contratados, sinalizando,

⁴O Sistema é composto pelos seguintes órgãos: Secretaria de Educação, todas as unidades de Educação Infantil privadas localizadas no município, unidades escolares de educação infantil e de ensino fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino, Conselhos do FUNDEB, da Educação e de Alimentação Escolar.

⁵Inclusive, de acordo com o *survey*, 3,4%, ou seis professores, estão há menos de três anos nessa condição, ou seja, ainda estão submetidos ao período probatório.

novamente, que os professores efetivos aceitaram mais o convite para participar dessa rede de reflexões. Mas, mesmo assim, estes números são muito significativos por estarem acima daquele considerado “desejável” e, por si, podem estar colaborando com a limitação da valorização do professor e com o sucesso da escola pública de Uberaba.

Pela voz destes professores “contratados” ou “designados” podemos perceber o “grito” pela valorização, quando afirmam (Quadro 2):

Quadro 2 – Sobre os contratados (*survey*).

Pseudônimo (2019)	Desvalorização dos professores contratados...
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	“[...] o contratado na rede não tem valor nenhum”.
<i>Maria Montessori</i>	“A desvalorização das especializações (pós-graduação) por professoras designadas e o baixo Piso Salarial pela tamanha exigência de trabalho”.
<i>Anália Franco</i>	“Eu gostaria que as leis mudassem em relação aos contratados, porque somos muitos”.
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	“Gostaria que o professor designado tivesse o mesmo direito em relação à sua formação”.
<i>Helley de Abreu Silva Batista</i>	“O profissional contratado não é valorizado”.
<i>Paulo Freire</i>	“Sobre o salário, o professor contratado deveria ter o valor de sua hora-aula condizente com o grau de sua formação e especializações dentro dos mesmos valores da tabela dos efetivos, pois são exigidos na mesma proporção”.

Fonte: Autores.

Percebemos na fala destes professores a compreensão de sua condição de trabalhador, e a diferença que lhe é imputada em relação ao professor efetivo, expressamente destacado na fala de “*Paulo Freire*”. Destacamos, também, o discurso de “*Anália Franco*”, ao ressaltar a quantidade de profissionais contratados, e de “*Maria Montessori*”, ao enfatizar a formação acadêmica não valorizada.

Conforme pesquisa de Oliveira e Vieira (2012), o professor concursado possui maior remuneração que o professor contratado, sendo este um aspecto a mais a ser considerado, além da carreira estruturada e da estabilidade profissional do professor efetivo. E ainda, destacamos o fato de que o profissional contratado desequilibra a organização das unidades de ensino dada a grande rotatividade, por vontade própria ou ainda, por reestruturações dos sistemas de ensino. Ações desta natureza fragmentam o projeto político-pedagógico e limita a constituição de uma identidade profissional com o grupo ao qual está vinculado.

Quanto maior o tempo de estudo, mais professores efetivos em relação aos contratados. Ou o inverso, na categoria “contratados”, há professores com menor tempo de formação, em maior quantidade. Por exemplo, a formação em nível de especialização, que consideramos uma formação mediana⁶ para atuação no EF-I, representa 68% de efetivos, contra 32% de contratados.

Indicador este que representa muito quanto contrapomos a alta proporção de professores contratados/remuneração e vantagens constituídas nos planos de carreira que os excluem. E evidencia fortemente a não valorização da categoria profissional. Se a alta

⁶A expressão “formação mediana” configura um nível formativo que se localiza entre a formação de nível de graduação e pós-graduação *stricto-sensu*.

proporção de professores contratados é mantida, mesmo após concluir o prazo do último concurso público (que aconteceu em 2015), não se percebe movimento de diminuição do número de cargos em decorrência da proporção de matrículas. Daí cabe questionar: o que justifica a manutenção deste professor privado de direitos, mas que trabalha e se dedica à sua prática profissional de maneira equitativa a um professor efetivo?

Estes professores, investigados, estão atuando na RME, conforme a seguinte proporção: até 5 anos, são 25%; entre 5 e 10 anos, são 16%; entre 11 e 20 anos, são 37% e, mais de 20 anos, 22% dos professores. Quando questionados sobre qual era a formação que possuíam, quando começaram a atuar no EF-I da RME, encontramos a seguinte resposta (Tabela 3):

Tabela 3 – Formação início da carreira na RME (*survey*).

Subcategoria (formação)	Quantidade de professores (números absolutos)	Varição entre quando começou e agora (2019) (%)
Ensino Médio, Normal	44	↓79,5
Ensino Superior	89	↑56,5%
Especialização	42	↑157,1
Mestrado	1	↑1.600,0
Doutorado	1	↓100,0

Fonte: Autores.

Desconsiderando as subcategorias “mestrado” e “doutorado”, por representarem um percentual muito pequeno do universo de professores da Rede, e por isso, a variação, conforme expresso na Tabela em tela, é muito significativo. Foquemos nossa atenção a um dado muito importante que configura a ampliação da formação (inicial e continuada) dos professores durante o período de atuação enquanto professores efetivos. Podemos compreender uma queda significativa daqueles que possuíam somente o “ensino médio, normal”; e uma amplificação daqueles que possuíam nível de “graduação” e “especialização”.

No Art. 62 da LDB (Brasil, 1996), expressa-se, claramente, que a formação mínima para atuar na educação infantil e EF-I é a de nível médio, modalidade Normal. Esse dispositivo faz-nos acreditar e pontuar como sendo um incentivo aos municípios contratar e manter no nível de formação mínima durante período probatório do serviço público, salários condizentes com esta formação.

O *survey* identifica estes profissionais, na RME, em um total de 43 professores, que não possuem a formação adequada para atuar com o EF-I. E concordamos com os autores acima quando identificam isso como sendo um motivo de preocupação, uma vez que, quando observamos as áreas específicas, especialmente da área de exatas, isso pode e acontece no Brasil. No entanto, não podemos conceber que inexistem professores formados com qualificação adequada para atuar nos anos iniciais do EF da RME de Uberaba. O que mais incomoda é que, destes, 60% atuam como professores efetivos; e 40%, como contratados. Seriam estes cargos políticos?⁷

⁷Nos Planos de Gestão de Pessoal (UBERABA, 2019b), de algumas unidades escolares, foram encontrados no vínculo, ao invés de Efetivo ou Designado, expressões como: “Cargo de Comissão”, “Assessor”, “Comissionado”. Não conseguimos explicação sobre o que caracterizam esse vínculo no “cargo de professor”. Esta preocupação é expressa por “Débora Seabra”, público-alvo desta pesquisa, ao afirmar que “[...]”

Retomando o destaque dado aos PCRs dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), enquanto um instrumento legal de estruturação de importantes elementos para valorização da carreira dos profissionais do magistério, aqui discutidos por Prado (2019), Carvalho (2014), dentre outros, voltamos nossa atenção para compreender como os professores de nossa amostra viam o PCR que rege sua carreira, bem como alguns elementos que se apresentam a partir deste, como: remuneração e progressão e promoção.

Sobre o “reconhecimento do PCR do Magistério”, perguntamos, especificamente, para os professores efetivos sobre qual era o enquadramento de sua carreira, ou seja, se eram regidos pela “Lei n. 133 (1998)”, pela “Lei n. 449 (2011)” ou ainda, pela “Lei n. 501 (2015)”. Deixamos ainda a opção “Não sei identificar”.

O enquadramento refere-se ao posicionamento do servidor, conforme sua formação e tempo de atuação na carreira. Na Carreira do Magistério, desde o segundo PCR, destinado aos profissionais da RME, há orientações na Lei sobre como proceder esse enquadramento. Desse modo, dos 174 professores que responderam ao *survey*, configurando a amostra de professores efetivos, identificamos grande dificuldade, pois 42% não reconhecem qual a Lei que rege sua carreira profissional. Dificuldade, expressa por “*Enedina Alves*” ao afirmar: “Não entendo muito bem sobre as leis e progressões!”; e por “*Antonieta de Barros*”: “Em relação ao plano de carreira, o Sindicato disponibilizou até uma cartilha, eu li algumas vezes, mas não assimilei o suficiente para fazer crítica ou elogiar”.

Sobre aqueles que afirmam não saber seu enquadramento, estratificamos o tempo que possuem de atuação na RME de Uberaba, e a proporção encontrada nos surpreende, ainda mais, pois evidencia professores com tempo de serviço significativo, que ainda desconhecem o seu enquadramento (Tabela 4).

Tabela 4 – Tempo de atuação sem reconhecer enquadramento (*survey*).

Subcategoria (tempo)	Não reconhecem enquadramento/ reconhecem o enquadramento	Proporção Total (%)
Entre 1 e 2 anos.	4/6	5,5
Entre 3 e 5 anos.	16/38	21,9
Entre 6 e 9 anos.	15/27	20,5
Entre 10 e 14 anos.	18/28	24,6
Entre 15 e 19 anos.	7/37	9,6
Acima de 20 anos.	13/38	17,9
Total	73/174	100

Fonte: Autores.

Reafirmamos, portanto, segundo Basso (1998) e Enguita (1991, p. 48), que a ruptura entre o significado e o sentido do trabalho docente leva à limitação de sua autonomia e consequente alienação do trabalho desenvolvido por este profissional [...] esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo”.

as politicagens nos bastidores da educação precisam acabar. É uma sucessão de pessoas que realmente se preocupam somente com seus altos salários e a parte burocrática do "preencher papéis", sendo assim realmente tudo fica a desejar. Estou falando da cúpula do poder municipal da área educacional. O professor não é valorizado, precisa de um salário digno para se manter com sua família, mas o que se vê são professores se matando de tanto trabalhar para conseguir sobreviver”.

Diante da necessária reestruturação consciente, é notório o envolvimento dos professores para além de avanço em resultados, mas sim, para que a escola alcance seu objetivo tal qual defende-se, voltada à formação de consciências, para além de trabalhadores manuais/técnicos.

Um caminho a ser considerado para alcançar a superação dessa realidade seria partir da proposição de políticas que englobem realidade local, processos coletivos gestão pública, no sentido de se constituir uma articulação (coletivização) entre profissionais de uma mesma área – a educação.

Junto a isso, construir ou despertar, por mais hegeliano que pareça, a busca por uma consciência de classe, de sociedade, de organização e funcionamento político da realidade que circunda tais trabalhadores, para além do reprodutivismo exacerbado de teorias mecanicamente decoradas. Assim, estaríamos contribuindo para a construção de uma consciência coletiva que superaria o descontentamento baseado em interesses particulares.

Entretanto, estamos vivenciando junto aos professores uma apatia e incorporação de inabilidade, repetidamente anunciado junto aos mesmos, oriundo do modo de produção capitalista que, ao afastar o trabalhador do resultado de seu esforço, parcializando sua intervenção, faz-se natural esse desacreditar de sua importância na construção do todo.

Sobre a “remuneração”, importante “termômetro” para compreender a valorização do professor, fortemente usado na mídia e pela sociedade leiga, dispõe de regulamentação própria e deve ser incorporada nos PCRs da Carreira do Magistério. Podemos afirmar, pautada em análises a partir das Tabelas de Vencimentos dos professores, que a RME de Uberaba não paga o “Piso Salarial Profissional Nacional” aos professores no início de suas carreiras.

Por hora de trabalho, o Piso referente ao ano de 2019 equivale a R\$ 14,21 para cada sessenta minutos de trabalho⁸. Calculando esse valor, de modo proporcional, para uma jornada de 27 h/aula semanais, e considerando a hora-aula de cinquenta minutos (Art. 24, § 2º, LC n. 501), tal qual é previsto no município de Uberaba, a h/aula deveria ser de R\$ 11,84, e o cálculo do “rendimento base”, conforme Piso Salarial, nesta proporção, deveria ser de R\$ 1.438,56. Deste modo, contraria-se a legislação nacional, municipal e o discurso de cumprimento do Piso.

Diante dessa realidade, o Ministério Público recomendou à Prefeitura que adote medidas para adequar o Piso Salarial dos professores. Isso aconteceu em dezembro de 2018, após representação do Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba/MG (Sindemu), em julho de 2017. Na ocasião, conforme identificado na “tabela de vencimentos”, publicada em abril de 2018, no Diário Oficial, “o valor da hora/aula pago ao professor da educação básica, de Nível 1, era de R\$ 10,28 em março, sendo inferior ao Piso Nacional de 2017 (R\$ 10,64)”, relata Aleixo (2018).

Reafirmamos que, em comparação à Lei do Piso e observando a Tabela de Vencimentos, ambos de 2019 (Brasil, 2008; Uberaba, 2019a), o valor não é pago aos professores das séries iniciais do ensino fundamental em início de carreira. É pago, apenas, para aqueles trabalhadores que já desfrutem de promoção ou progressão, após, no mínimo

⁸Cálculo - valor do Piso dividido por 40h e, novamente, dividido por 4,5 semanas.

três anos de efetivo exercício profissional, ao finalizar o período probatório, caso tenham formação acadêmica para solicitar avanço na carreira.

Apesar de valorizarmos mais a qualidade da informação à proporcionalidade, precisamos reconhecer que os efeitos desse discurso da gestão municipal, em contraposição ao que alegam os dados referentes ao pagamento do Piso, podem estar interferindo, diretamente, na concepção de “satisfação” dos professores, de um modo geral. São percentuais que não podem ser desconsiderados, e acreditamos que seja necessário melhor acompanhamento.

Também, conforme discurso dos professores efetivos, a “*progressão e promoção*” carecem de atenção, por estar indicando certo descontentamento frente aos professores, reconhecemos que 47% demonstram não estar satisfeitos, contra, 33% de satisfação.

De acordo com a LC n. 501 (2015), o servidor, ao iniciar a carreira docente, posiciona-se no nível 1 e progredirá anualmente, nos níveis do quadro funcional, logo após cumprimento do período probatório. A cada ano, por meio da avaliação de desempenho positiva, constituída a partir de 120 dias de efetivo exercício, o servidor fará jus a um reajuste de 1,2%, ao assumir o nível imediatamente posterior.

Já a promoção, conforme o mesmo dispositivo, dar-se-á por meio acadêmico, ou seja, com apresentação de diploma de formação reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). Considerando que o ingresso na formação mínima é o nível médio, modalidade Normal, após três anos de efetivo exercício, o servidor pode apresentar seus diplomas de aperfeiçoamento, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Dessa forma, conforme documento apresentado, poderá ser promovido para a classe condizente à formação.

Diante deste cenário, considerando o discurso dos professores, no *survey*, podemos destacar que dentre aqueles que consideram haver uma desvalorização, há um discurso bastante intenso no que tange a questões relacionadas ao silenciamento, desamparo e desmotivação.

Compreender o processo de valorização ampla do professor, em um sistema de ensino, perpassa pela percepção de diferentes aspectos e variáveis que se constituem no seu dia a dia profissional. Extraímos das falas dos professores, das vozes que nos permitiram ouvir, algumas falas que indicam esse movimento e compreensão. Destacam aspectos que envolvem a reafirmação recorrente de que “os professores não são valorizados” ou até de que “os professores precisam ser valorizados”, passando pelo excesso de cobrança e pouco apoio, cansaço, desmotivação, desamparo, falta de proteção, busca por sua constituição em aspectos subjetivos como “amor à profissão ou esperança”.

Considerações finais

Em considerando que a “escola pública” encontra-se limitada, em consequência de sua condição na sociedade capitalista-burguesa, é fato que projetos que visem ao seu avanço são meras propostas cujo alcance limita-se à condição do próprio capitalismo. Isso porque a superação deste modelo educacional seria a sua própria superação.

Assim dizendo, percebemos a limitação da pesquisa, por não nos permitir vislumbrar para além do que é colocado materialmente, enquanto organização da sociedade burguesa. Por outro lado, a investigação torna-se esclarecedora, ao permitir a superação de

uma visão romantizada frente às políticas públicas voltadas para a universalização e qualidade socialmente referenciada da educação. Tais movimentos, mesmo que estruturados, acompanhados e avaliados de modo constante, pouco avançará na constituição de um espaço educacional que supere as lacunas constituídas entre o Estado burguês e o Estado Proletário.

Nessa perspectiva, de modo amplo, somente conseguiríamos materializar um projeto político-educacional que atendesse a “escola pública”, no sentido de formar o cidadão em sua essência (acesso universalizado, aproximação ao conhecimento crítico e educação cidadã unificada), se superássemos essa condição de Estado Capitalista, para outro, socialista, em um movimento contra hegemônico.

Precisa-se pensar o trabalho e o trabalhador da educação, a partir do seu significado real e essencial dentro da sociedade, para além de uma pseudoessência, pelo capital instituído. Deste modo, acreditamos que responsabilizar o professor pelos descaminhos da educação e do fazer educacional não é mais aceitável, do ponto de vista político e social.

Já quanto às “condições de trabalho”, destacamos a ampliação do vínculo profissional precarizado dos contratos, denunciando a pouca valorização da “profissão” docente, ao submeter esses trabalhadores a práticas efetivamente desprovidas de continuidades, sejam no âmbito do desenvolvimento profissional, circundado pelos PCRs, ou na relação social com a comunidade, dada à alta movimentação a que esses profissionais são submetidos – inclusive, citando o grito de uma professora, “*Nise da Silveira*”, ao dizer que era necessário parar de “[...] colocar professores à disposição nas escolas como se fossem bichos”.

Além disso, a preocupante evidência da ausência da participação coletiva, dentro das unidades escolares, instituída pela gestão municipal da educação, dando pouca ou nenhuma representatividade aos gestores de unidades, no que tange às decisões, forçando-os a impor decisões e orientações junto aos professores. Esses profissionais evidenciam que desconsideram sua competência profissional em detrimento de interesses políticos – evidenciam isso, ao dizer que há uma sobreposição do “assistencialismo” frente à “função social” da escola também identificado na prática da avaliação de desempenho que, por vezes, torna-se instrumento de perseguição e silenciamento do professor, fortemente expresso junto aos contratados, mas também estendido aos efetivos.

Por fim, e, com a sensação de que este é só o começo, consideramos que é preciso seguir a legislação para além de documentos formais, ou seja, é preciso materializar os direitos junto aos trabalhadores da educação, na perspectiva da remuneração, da formação, do vínculo trabalhista, das jornadas de trabalho e aplicação do extraclasse e da participação coletiva, enquanto reconhecimento social do trabalhador frente ao seu trabalho. Quanto aos caminhos, percebemos que somente movimentos como estes, de avanço sobre a aparência e reconhecimento da essência bem como os seus desdobramentos junto à comunidade que lhe deu voz, poderemos avançar, na construção de uma escola mais crítica, resistente socialmente e livre de determinismos do capital.

Referências

ALEIXO, C. MPE recomenda que a Prefeitura de Uberaba faça reajuste no piso salarial dos educadores. Uberaba, 18 dezembro 2018. **Portal G1**: Triângulo Mineiro. Disponível

em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/12/18/mpe-recomenda-que-a-prefeitura-de-uberaba-faca-reajuste-no-piso-salarial-dos-educadores.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2019.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**: o professor e o ensino – novos olhares, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Disponível em: <http://ref.scielo.org/vyzs57>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do Inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.425, de 17 de junho de 2011**. Altera a Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 09, de 02 de abril de 2009**. Trata da Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, F. A. F. Política de valorização do magistério da educação básica no contexto recente da política de fundos: análise da carreira docente em Ananindeu, PA. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4,7, 2014, Porto, Portugal. **Anais** [...]. Porto, v.1, p. 1-14. Disponível em: [http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/FabricioAara o FreireCarvalho_GT5_integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/FabricioAara%20FreireCarvalho_GT5_integral.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300 p.

HYPÓLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. Belo Horizonte, 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 230 p. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/tese_final_edmilson-1.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

PRADO, M. A. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília, DF: Inep, 2019. 73 p. DOI: <https://doi.org/10.24109/1414-0640.TD.2019.46>. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6693068. Acesso em: 03 jun. 2019.

UBERABA(MG). Decreto n. 4.332, de 25 de setembro de 2019. Dispõe sobre o cálculo do vencimento dos servidores da Administração Direta que recebem por mês à base de hora-aula e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.742, p.111. Poder Executivo: Uberaba, MG, 25 set. 2019a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1742%20-%2026-09-2019.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

UBERABA(MG). **Lei Complementar n. 133, de 25 de novembro 1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba [...]. Uberaba: Prefeitura, 1998. Disponível em:
http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LC_133.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). **Lei Complementar n. 449, de 23 de agosto 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2011. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LEI%20COMP%20449.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 501, de 09 de setembro 2015. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.328, p. 33-50. Poder Executivo, Uberaba, MG, 11 set. 2015. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2015/1328%20-%202011-09-2015.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Plano de Gestão de Pessoal (PGP)**. Uberaba: Semed, 2019b.

VASCONCELOS, J. S. **Valorização dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba/MG (2019-2019)**. Uberlândia, 2021. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. 424 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32518/4/ValorizacaoProfessoresRede.pdf> f. Acesso em: 20 nov. 2021.

VII

PERFIL DA COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO¹

Ralf Hermes Siebiger
Egeslaine de Nez

Introdução

Nas palavras de Avritzer (2007), uma das dimensões mais relevantes da relação entre Estado e sociedade no Brasil pós-redemocratização é a criação de instituições participativas. Nesse aspecto, destaca-se a constituição de conselhos, a qual, de acordo com Teixeira (2004), “[...] tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade” (p. 692-693).

De uma forma geral, os conselhos “são frutos de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país e de conquistas de movimentos sociais” (Gohn, 2002, p. 21). Desde a Constituição de 1988, estão previstos como instrumentos de expressão, representação e participação da população, juridicamente se constituindo como órgãos públicos vinculados ao poder Executivo com a finalidade de discutir, deliberar, assessorar, acompanhar, normatizar, entre outras funções, sobre assuntos relacionados a políticas públicas de áreas específicas, buscando garantir os direitos à elas vinculados.

Nesse âmbito, situa-se a criação de Conselhos Municipais de Educação (CMEs), que são órgãos públicos de Estado, de deliberação colegiada, integrados à estrutura dos sistemas de ensino, voltados a políticas públicas específicas – no caso, as de educação – e que devem atuar como canais de comunicação entre a sociedade e o governo.

Na perspectiva de investigação dessas instituições democráticas, o objetivo desse artigo consiste em delinear um perfil da composição dos conselhos municipais de educação do estado de Mato Grosso a partir da análise dos respectivos segmentos representados, considerando as diferentes representatividades previstas nos textos legais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental por meio da análise das leis de criação de 22 CMEs, selecionados de acordo com o critério populacional (número de habitantes) dos respectivos municípios representados, destacando-se o tipo de composição.

Os dados apresentados nesse estudo são resultado de uma das etapas do projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital 14/2014/MCTI/CNPq, o qual tem a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como coordenadoria geral, e que vem sendo realizado em quatro Estados brasileiros².

¹ Texto publicado originalmente em formato de artigo na Revista *Educere Et Educare*, v. 13, n. 27, jan./abr. 2018, DOI: 10.17648/educare.v13i27.17936

² Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e compreende investigadores de várias universidades: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFJ),

Este capítulo foi estruturado em três partes (além das considerações iniciais e finais) que sintetizam a discussão sobre o perfil da composição dos conselhos municipais de educação de Mato Grosso. A primeira parte apresenta um breve histórico legal da criação dos conselhos no Brasil. Na segunda parte, é abordado o perfil dos conselhos. Na terceira parte, apresentam-se as discussões dos dados coletados na pesquisa. Nesse estudo, debruça-se sobre a especificidade dos conselhos no que diz respeito ao perfil da composição dos mesmos.

Os conselhos de educação

Os conselhos de educação passaram a existir no Brasil com a criação do Conselho Superior de Instrução Pública, em 1891, e do Conselho Superior de Ensino, instituído pela reforma Rivadávia Correia, em 1911, com competências basicamente relativas ao ensino superior. Em 1925, é criado o Conselho Nacional de Ensino, por meio da reforma Rocha Vaz, que, em 1931, passa a ser denominado de Conselho Nacional de Educação, o qual deveria ser composto de “personalidades de reconhecida capacidade e experiência” ou “pessoas de reconhecida competência” (Teixeira, 2004).

Com a Lei 4.024/61, são instituídos os sistemas federal e estaduais de ensino, e é criado o Conselho Federal de Educação, com funções administrativas, técnicas, consultivas, deliberativas e normativas, o qual deveria ser composto por “pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação”. É a partir dessa lei, em seu Art. 10, que foi prevista a instituição de conselhos estaduais de educação (CEEs). Somente com a Lei 5.692/71 que foi prevista possibilidade de delegação de atribuições dos CEEs a “Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto” (Brasil, 1971).

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça menção a conselhos de educação, a descentralização administrativa do ensino, prevista em seu Art. 211, fortaleceu “a concepção dos órgãos colegiados na estrutura de ensino e alimentaram as expectativas em favor da constituição de conselhos de educação mais representativos” (Teixeira, 2004, p. 698).

Em 1995, com a Lei 9.131 (Brasil, 1995), reorganizou-se novamente o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo constituído como órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do Ministério da Educação. É nessa lei que, pela primeira vez, previu-se a participação da sociedade na composição desse conselho, o qual passou a contar com a participação da sociedade civil na indicação de metade de seus membros, algo que viria a se espelhar nos demais conselhos que seriam criados em nível estadual (Teixeira, 2004).

Contudo, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que houve uma orientação mais expressa em relação aos conselhos em nível municipal. Ao definir as incumbências dos municípios em relação ao ensino, a LDB estabeleceu que estes poderiam criar seus próprios sistemas de ensino, ou compor, com o respectivo estado (unidade federativa), um sistema único (Brasil, 1996, Art. 8).

Conforme a LDB, no estabelecimento de um sistema municipal de ensino, este deve compreender: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil

mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III – os órgãos municipais de educação. Dentre esses órgãos, destaca-se o Conselho Municipal de Educação (CME) (Art. 18). Assim, caso optem por criar seus sistemas de ensino, os municípios devem assumir, dentre outras atribuições, a responsabilidade por “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”, bem como “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Art. 11), sendo, essas duas últimas, atribuições próprias do CME. De acordo com Gomes (2003),

Os conselhos constituem-se normalmente em órgãos públicos de composição paritária entre a sociedade e o governo, criados por lei, regidos por regulamento aprovado por seu plenário, tendo caráter obrigatório uma vez que os repasses de recursos ficam condicionados à sua existência, e que assumem atribuições consultivas, deliberativas e/ou de controle (p. 38).

Na área de educação, os conselhos de educação se inserem na estrutura dos sistemas de ensino como órgãos de decisão colegiada. São órgãos públicos criados por lei, integram-se à administração indireta municipal, e geralmente possuem funções normativas, consultivas e de assessoramento, atuando como canais para a sociedade se dirigir ao governo. Por se voltarem à políticas públicas específicas (no caso, a educação), devem garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais, agindo como instituintes das vontades da sociedade que representa, e sua atividade é de caráter permanente (Cury, 2006; Gohn, 2002; Brasil, 2004).

Vale destacar que os conselhos de educação precedem a organização dos sistemas de ensino na forma como são concebidos atualmente, uma vez que, ao se instituir os sistemas, as respectivas instituições que o integrarão precisam estar previamente criadas.

O perfil dos conselhos municipais de educação de Mato Grosso

Dentre as possibilidades de análise do perfil dos conselhos, a primeira consiste em delinear as diferentes representatividades que os compõem. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental por meio da análise das leis de criação e legislação posterior de uma amostragem de CMEs do estado. Os municípios selecionados foram: a capital do estado (Cuiabá), os dez municípios mais populosos do estado - com mais de 50 mil habitantes (Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra, Cáceres, Sorriso, Barra do Garças, Primavera do Leste, Lucas do Rio Verde e Alta Floresta), cinco municípios com população entre 20 e 50 mil habitantes (Pontes e Lacerda, Nova Mutum, Campo Verde, Barra do Bugres e Colider), dois municípios com população entre 10 e 20 mil habitantes (Matupá e Querência), dois municípios com população entre 5 e 10 mil habitantes (Alto Taquari e Porto dos Gaúchos), e dois municípios com população de menos de 5 mil habitantes (Itaúba e Nova Guarita). Para tanto, foi consultado um universo de 33 leis, compreendendo leis de criação e legislação posterior, referentes a esses conselhos. O

Quadro 3, a seguir, ilustra os diferentes tipos de segmentos representados constantes das leis de criação (e legislação posterior) dos CMEs pesquisados:

Quadro 3 - Segmentos representados

Categoria	Total de vagas	Vagas em %
Esfera pública escolar/educacional	81	27%
Esfera pública não escolar/educacional	44	15%
Sociedade Civil	62	21%
Sindicatos e Associações	32	11%
Conselhos diversos	22	8%
Profissionais da educação	18	6%
Esfera privada escolar/educacional	18	6%
Esfera privada não escolar/educacional	3	1%
Sem distinção (pública ou privada)	16	5%
TOTAL	296	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2016/2017).

Primeiramente, cabe uma descrição sobre as categorias (conjunto de segmentos que possuem características que os identificam como tal) de representatividade/participação, definidas em segmentos (ao todo, 9 categorias):

1) Esfera pública escolar/educacional: representantes de órgãos e instituições relacionados à educação (professores, representantes da Secretaria Municipal de Educação, diretores, assessoria pedagógica, profissionais da educação, entre outros);

2) Esfera pública não escolar/educacional: representantes de outros poderes (legislativo e judiciário), e de órgãos do poder executivo não vinculados à educação (por exemplo, secretarias de fazenda, de administração, entre outros);

3) Sociedade civil: alunos, pais de alunos e o que algumas leis denominaram de “sociedade civil organizada”;

4) Sindicatos e Associações: representantes de sindicatos e de associações diversas (por exemplo, sindicato de professores, associações de bairros ou comerciais, associações de pais e mestres, entre outras);

5) Conselhos diversos: representantes de outros conselhos, tais como Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), conselhos escolares, entre outros;

6) Profissionais da Educação: representantes do segmento de “profissionais da educação”, quando a lei que criou o CME assim o definiu;

7) Esfera privada escolar/educacional: representantes de instituições escolares de natureza privada (por exemplo, professores de escolas particulares, Ensino Superior privado, entre outras);

8) Esfera privada não escolar/educacional: representantes de entidades privadas não vinculadas à educação (organizações não-governamentais, instituições filantrópicas, instituições religiosas);

9) Sem distinção: nessa categoria foram incluídos todos os segmentos que não definiram, previamente, se a representatividade seria pública ou privada, por exemplo,

“representante do ensino superior”, “representante Educação Infantil”, “representante das diversidades culturais”, entre outros.

A lei que cria o Conselho Estadual de Educação estabelece uma paridade entre segmento público e sociedade civil (Art. 32 da LC 49/1998), e a mesma pode ser relativamente observada no conjunto de conselhos municipais analisados. Como pode-se observar no Quadro 1, verifica-se que a maior participação nos CMEs é de representantes de profissionais de escolas públicas (27%), seguido de representantes da sociedade civil (21% - dentre a classificação adotada, que inclui alunos, pais de alunos e o que algumas leis denominaram de “sociedade civil organizada”.

Se compreendermos o conjunto de categorias “Esfera pública escolar/educacional” e “Esfera pública não escolar/educacional” (que somam 42%) e o conjunto de categorias “Sociedade civil”, “Sindicatos e Associações”, “Esfera privada escolar/educacional” e “Esfera privada não escolar/educacional” (39% somadas), verifica-se que a paridade na representação entre os segmentos público e privado se mantém, conforme o que a literatura recomenda para a composição de conselhos gestores de políticas públicas. Sobre essa paridade, Abers e Keck (2008) apontam que de um lado, os participantes não-estatais “[...] são indivíduos escolhidos por organizações que, por sua vez, foram escolhidas por outras organizações”. Entretanto, do outro, metade dos assentos são ocupados por funcionários públicos, “[...] indicados para ‘representar’ a posição dos órgãos estatais envolvidos” (p. 100, grifo do autor).

Nesse sentido, é interessante observar a expressiva representatividade de segmentos públicos não escolares/educacionais (15%), que chega a ser maior do que a categoria de sindicatos e associações, de outros conselhos, dos próprios profissionais da educação, ou mesmo da esfera privada escolar/educacional. No caso da esfera pública não escolar/educacional, essa basicamente se constitui de representantes de outras secretarias de estado (27 vagas em 15 conselhos) e de representantes do poder legislativo (16 vagas em 12 conselhos), dentre os 22 analisados. Ou seja, constata-se uma presença significativa de entidades públicas não associadas à educação nos CMEs observados.

Esse cenário talvez se explique, em um primeiro momento, pelo fato de o Estado ser o responsável por instituir esses conselhos, o que acaba por garantir uma quantidade maior de vagas para as próprias representações estatais. O quadro a seguir ilustra a composição das diferentes representatividades exclusivamente do segmento público.

Quadro 4 – Representatividade do segmento público

<i>Categorias</i>	<i>Segmentos representados dentre as categorias</i>	<i>Quantidade de vagas</i>
Esfera pública escolar / educacional	Professores de escolas municipais	20
	Representante da SME	18
	Diretor de escola pública	7
	Professor de escola pública	6
	Secretário(a) Municipal de Educação	4
	Professores de escolas estaduais	4
	Assessoria Pedagógica (Estadual)	3
	Educação do Campo	3
	Unemat	2

	Rede estadual	2
	Escola Estadual (sem dizer que segmento)	2
	Educação Especial	2
	Ensino Superior público / IES	2
	Diretor de escola municipal	1
	Profissional da rede estadual	1
	Rede municipal	1
	UFMT	1
	Educação Infantil	1
	Atividades extra-curriculares	1
	SUBTOTAL	81
Esfera pública não-escolar / não-educacional	Representante do Executivo	27
	Poder Legislativo (Câmara Municipal)	16
	Poder Judiciário	1
	SUBTOTAL	44
Profissionais da educação	Profissionais da educação	18
	SUBTOTAL	18
TOTAL		143

Fonte: Pesquisa de campo (2016/2017).

Os segmentos mencionados no Quadro 4 pertencem às seguintes categorias: esfera pública escolar/educacional, esfera pública não escolar/educacional, e de profissionais da educação. Do total de 296 vagas existentes nos 22 CMES analisados, 143 vagas pertencem a segmentos exclusivamente públicos, o que representa 48,3% do total. Percebe-se, no quadro, a predominância dos segmentos públicos.

Outro aspecto interessante a se observar é a presença, embora pequena (1%), de representatividade de instituições privadas sem relação com a educação (ONGs, instituições filantrópicas, instituições religiosas). Os CMES têm participado na construção das reformulações legais, ampliando seu colegiado para garantir maior representatividade das instituições públicas e privadas que atuam na Educação Básica e Educação Superior. Alinhando-se a essas necessidades, as demais instituições também são contempladas.

Quanto à categoria “Conselhos diversos”, destacam-se os Conselhos Tutelares, que possuem vagas para representantes em 8 dos 22 conselhos analisados. E, quanto à categoria “Sindicatos e Associações”, destaca-se o Sindicato dos Profissionais no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep), que possui vaga em 10 dos 22 conselhos analisados (em alguns conselhos, possui mais de uma vaga). Vale ressaltar nesse contexto que os conselhos têm como característica fundamental um caráter que se pretende normativo, deliberativo, consultivo e de assessoramento. Acredita-se que as várias representações podem auxiliar nesse processo.

Em sendo desta forma, o conselho necessita ter uma composição democrática e manter diálogo permanente com os participantes. Conforme apreciação do levantamento das leis destaca-se que, dependendo da realidade local, ONGs, entidades religiosas e associações participam das decisões. Essa pluralidade atende ao princípio da gestão democrática, previsto na LDB (Brasil, 1996).

Análise e discussão dos resultados

Participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Segundo Gohn (2011), dependendo da época e da conjuntura histórica, aparece associada a vários outros termos, tais como: democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, entre outras.

De acordo com Avritzer (2007), “a participação política no Brasil democrático tem sido marcada por dois fenômenos importantes: a ampliação da presença da sociedade civil nas políticas públicas e o crescimento das chamadas instituições participativas” (p. 443). Sobre essas instâncias participativas, Gohn (2002) esclarece que “são frutos de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país e de conquistas de movimentos sociais”, e estão previstos na Constituição de 1988 “na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população” (p. 21- 22). Deste modo,

[...] Com os conselhos gera-se uma nova institucionalidade pública, pois eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não-estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões políticas. (Gohn, 2002, p. 22)

Por sua vez, conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2004), a constituição de um conselho municipal de educação compreende os seguintes princípios: “o caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido do pertencimento” (p. 23, grifos nossos). É principalmente nessas instâncias e, em especial, em um conselho de educação, que deverá ser garantida, pelo Estado, a representação da comunidade escolar, da sociedade civil, e de demais segmentos que têm, no município, algum vínculo com a educação.

Os membros de um CME devem, efetivamente, ser representantes de segmentos que possuam vinculação com a educação no município, pois, como esclarece Demo (1999) a participação social representa um processo de conquista, que está pautada em canais de diálogo, interação e organização.

Nesse sentido, em relação ao perfil dos conselhos analisados, considerando a análise realizada a partir dos diferentes segmentos representados que os compõem (e à nossa tentativa de categorizá-los), um primeiro aspecto que se destaca é a distinção entre público e privado. A quase totalidade das leis analisadas estabelece, em relação aos membros que irão compor os conselhos, uma distinção entre as esferas pública e privada de acordo com o tipo de segmento representado. Prevê-se, em uma mesma lei, por exemplo, representantes de “pais de alunos de escolas públicas” bem como de “pais de alunos de escolas privadas”, ou, como outro exemplo, “professores de escolas públicas” bem como “professores de escolas privadas”. Um segundo aspecto que merece atenção diz respeito à categoria “Sociedade Civil”. Embora a categorização tenha incluído todos os alunos e pais de alunos na mesma categoria, algumas leis de criação dos CMEs definem a representação como “alunos de escolas públicas”, “alunos de escolas privadas”, bem como

“pais de alunos de escolas públicas” e “pais de alunos de escolas privadas”. Essa distinção nas leis sugere a preocupação em se garantir que determinados segmentos específicos da comunidade sejam representados no conselho. Basicamente, a categoria “Sociedade Civil” é composta de representantes de alunos e pais de alunos.

Sobre esse aspecto, entendemos que os segmentos “alunos” e “pais de alunos” se inserem como sociedade civil, pois são aqueles que: a) direta ou indiretamente usufruem dos serviços educacionais como direito e como dever, e b) a priori, não pertencem ou representam quaisquer instâncias públicas ou privadas, a não ser a si próprios como cidadãos.

Além desses dois aspectos, identificamos quatro situações que apresentam dubiedade em relação à definição da pessoa que será representante do respectivo segmento.

a) Diferentes distinções para um mesmo segmento: Especialmente no segmento de professores, a representatividade aparece geralmente associada à esfera público/privada, por exemplo: “professores de escolas públicas”, “professores de escolas municipais”, “professores de escolas estaduais”, “professores de escolas privadas”.

b) Imprecisão no tipo de segmento representado: Além de segmentos sem distinção, verificamos imprecisões no que se refere aos tipos de segmentos representados, tais como: representantes de “escolas públicas”, “escola estadual”, “rede estadual” ou “rede municipal”, entre outras, além de representações por etapas e/ou modalidades de educação (“Educação superior”, “Educação Infantil”, “Educação Especial”, “Educação do Campo”, entre outras), sem indicar se o representante será professor, profissional técnico, aluno ou pais de aluno.

c) Segmentos sem distinção de vinculação pública ou privada: Situam-se representantes de segmentos denominados nas leis como “Ensino Superior” ou “Instituições de Ensino Superior (IES)”, “Professores”, “Educação Infantil”, “Creches”, “Diversidades Culturais” e “Educação Indígena”. Ou seja, a representatividade nesses casos aparece, nas leis, sem definição se será da esfera pública ou privada, o que também resulta em indefinições no processo de escolha (eleição e/ou indicação) de seus membros.

É interessante ressaltar que, nessa categoria, o segmento que mais se destaca é o de representantes da Educação Superior. Dos 22 conselhos analisados, 13 possuem vagas para representantes desse nível de ensino. Porém, em 8 conselhos, consta somente a indicação de representante da “Educação Superior” e/ou de “IES”, sem indicar se serão de instituições públicas ou privadas. Nos outros 5 conselhos, essa representatividade é especificada como sendo de “Ensino Superior” ou “IES” públicas, ou mesmo indicando-se a instituição pública à qual o representante deve pertencer (UFMT ou Unemat). Da mesma forma como observado na situação anterior, as leis analisadas não indicam se o representante será professor, profissional técnico, aluno ou pais de aluno, por exemplo.

d) Segmento dos “Profissionais da Educação”: A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 61, define quais são os profissionais da educação básica, sendo que nessa categoria se enquadram os docentes, os pedagogos não docentes, e os trabalhadores que possuem curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Assim,

A LDB refere-se aos profissionais da educação, mas não reconhece em seu texto, de forma objetiva, a existência dos demais trabalhadores que atuam nas secretarias realizando o trabalho de escrituração e registros da

vida burocrática da escola, nas áreas de limpeza e conservação do ambiente escolar, nos serviços da merenda e nos portões da escola onde se recebe e libera os alunos (Brasil, 2005, p. 8).

De acordo com a compreensão defendida em âmbito sindical, essa categoria deve se estender a todos os profissionais que atuam na escola. Na prática, e geralmente na esfera pública, quando se menciona “profissionais da educação”, está se referindo a todos os profissionais que trabalham na escola, em concordância com a compreensão do MEC (2005). Embora as políticas de valorização dos trabalhadores em educação (na Educação Básica) sejam voltadas à esfera pública (estados e municípios), vale ressaltar que, de acordo com a LDB, esse segmento compreende os profissionais tanto de escolas públicas como privadas. Ou seja, cria-se uma indefinição além de um impasse quanto a que profissionais irão representar esse segmento, bem como se os mesmos serão oriundos de instituições públicas e/ou privadas, o que pode ser significativo na definição e defesa de alguns direitos e deveres que estão imbricados nesse espaço de participação coletiva.

Especialmente no caso dos “profissionais da educação”, acrescenta-se que geralmente as leis preveem somente uma vaga para esse segmento, o que torna ainda mais difícil o processo de escolha do representante. Por outro lado, verifica-se a definição de especificidades no caso da representatividade de professores, associando-se à vinculação profissional (se é de escola pública ou privada, ou se a escola é estadual ou municipal).

Essas situações ultrapassam a questão meramente semântica, pois a representatividade deveria ocorrer, ou melhor, ser definida somente quando associada à uma identidade enquanto grupo, uma vez que entendemos que um representante, qualquer que seja, possui, juridicamente, vínculo com a categoria que representa, independentemente se pública ou privada. Mesmo quando se trata de representantes do segmento da sociedade civil (alunos e pais de alunos) estes também possuem, juridicamente, vínculo com uma unidade escolar, quer seja na condição de aluno, quer seja na condição de pais e/ou responsáveis.

Sob esses aspectos, compreende-se o CME como um espaço democrático de gestão de políticas públicas, bem como uma instância que possibilita a representação política. Essa representação ocorre por meio de seus membros, que por sua vez representam um determinado segmento do qual fazem parte, seja na condição de gestores, de profissionais da educação, ou mesmo de cidadãos que usufruem do direito à escola: alunos e pais de alunos.

O perfil dos conselheiros é um quesito fundamental na composição dos conselhos. Em relação a esse aspecto, Cury (2006) esclarece que,

O caminho do Conselho, portanto, deve articular à sua legalidade a busca de uma legitimidade. [...] Ora, isso exige de um membro do Conselho as devidas condições que o tornem um sujeito apto tanto a velar pelo cumprimento das leis quanto a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Aqui as exigências para ser membro de um Conselho de Educação que reúna em si, como diz o PNE, competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais, se imbricam com a busca da legitimidade. A

legitimidade é, em poucas palavras, ser reconhecido como autoridade na área e ganhando o devido respeito (p. 54; 57).

A legitimidade de um conselheiro se fundamenta nos requisitos de que os mesmos possuam conhecimento técnico e sejam, de fato, representantes de segmentos educacionais. No conjunto dos CMEs observados, verifica-se uma porção significativa de representantes de segmentos não escolares/educacionais, fator que, nessa perspectiva, poderia vir a comprometer a legitimidade de alguns desses órgãos no que tange à sua composição e, conseqüentemente, em relação aos respectivos atos emanados. No que se refere à qualidade da participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, Gohn (2002), esclarece que:

[...] a participação dos cidadãos provê informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, geram conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias de resolução dos problemas e conflitos envolvidos. A qualidade da participação pode ser mensurada pelo grau de informação (ou de desinformação) contido nas opiniões dos participantes (p. 20).

E, sobre a abrangência dessa participação, ainda acrescenta que:

[...] a entendemos como o processo mediante o qual as diferentes camadas sociais da população têm acesso aos espaços de definir e avaliar as políticas públicas, especialmente as de caráter social. A participação, para ser efetiva, precisa ser qualificada, ou seja, não basta a presença numérica das pessoas porque o acesso está aberto. É preciso dotá-las de informações e de conhecimentos sobre o funcionamento das estruturas estatais. Não se trata, em absoluto, de integrá-las, incorporá-las simplesmente à teia burocrática. Elas têm necessidade e o direito de conhecer essa teia para poderem intervir de forma qualificada e exercitar uma cidadania ativa, e não uma cidadania regulada, outorgada, passiva (Gohn, 2002, p. 25).

Em suma, participação, aqui, é entendida como a garantia, por meio de previsão legal, que diversos segmentos da sociedade, vinculados à educação, se façam representados como membros nos conselhos de educação. Por sua vez, o princípio da legitimidade das ações do conselho consiste no fato de essas ações terem sido tomadas por um grupo que é constituído também pela sociedade civil, dentre aqueles que possuem vínculo com a educação.

O que não se pode perder de vista, é o que Gohn (2011) expõe: “o conceito de participação não é encontrado de forma isolada, mas sim articulado a duas outras categorias de análise: lutas e movimentos sociais”. Essa análise refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social.

Somente ao Estado é atribuída a incumbência de trazer os diversos segmentos e, dentre eles, a sociedade civil, para dentro de si, especialmente no seio dos conselhos deliberativos. Considerando que os conselhos municipais de educação são instituições de Estado, criadas por lei de iniciativa do poder executivo, e que em sua composição deve

prever representantes da sociedade civil que possuam vínculo com a educação, é necessário que se observe a vinculação dos diversos segmentos representados com a educação, pois são nesses espaços que a sociedade civil passa a ter participação nas deliberações. Conforme apontado por Cury (2006), sua atuação deve se dar, em última instância, à garantia do direito à educação.

Isso significa dizer que não há ações coerentes sem a participação da sociedade no conselho. Para Nez, Rodrigues e Santos (2016), a garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à sua melhoria e, consecutivamente, das políticas públicas, quer sejam educacionais ou sociais.

Considerações finais

O presente texto buscou delinear um perfil da composição dos conselhos municipais de educação de Mato Grosso, problematizando os diferentes tipos de segmentos representados nesses conselhos, a partir de uma amostragem de 22 CMEs do estado. Vale ressaltar que o estado é constituído de 141 municípios, dos quais 102 possuem Conselho Municipal de Educação institucionalizado. Desses, apenas 20 têm Sistema Municipal de Ensino próprio (UNCME, 2017), fato que se torna extremamente relevante enquanto reflexão analítica da constituição dos conselhos municipais mato-grossenses.

Os dados coletados sobre a composição dos CMEs, dentre os limites da amostragem dessa pesquisa, revelam que esses espaços possuem diferentes perfis, o que é interessante e recomendável em um Estado democrático e de direito. Contudo, revelam também que ainda há a necessidade de que os segmentos representados tenham, efetivamente, vinculação com a educação no município. Esse aspecto é evidenciado na significativa parcela de partícipes, tanto de setores públicos como privados, que não possuem vínculo com a educação e, mesmo assim, compõem esses conselhos.

Como essa análise se trata de uma pesquisa documental, o que se recomenda, como um passo seguinte, é a investigação *in loco* nesses conselhos no intuito de se averiguar, como avaliam sua composição, no que tange aos respectivos segmentos (representatividades) que os compõem. Questões como: se houve consulta e participação de entidades vinculadas à educação quando da elaboração da lei de criação do conselho; se já houve mudança na composição do conselho (com a respectiva alteração legal); se há a intenção de se propor alterações na sua composição e, mesmo, se há o devido esclarecimento, entre os membros do conselho, sobre o perfil de segmentos representados que o mesmo deva ter; são questões pertinentes a serem averiguadas *in loco*, considerando a relevância dos CMEs tanto em relação às questões que trata, como em relação à sua característica de instância democrática, deliberativa e de representação da comunidade.

Referências

ABERS, R. N.; KECK, M. E. Representando a diversidade: Estado, sociedade e “relações fecundas” nos conselhos gestores. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 52, jan./abr. 2008, p. 99-112.

AVRITZER, L. Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: Da Autorização à Legitimidade da Ação. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, 2007, p. 443 a 464.

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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

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. **Disponível em:**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Aceso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Básica.

Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública.

Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação.** Brasília: MEC, 2005.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017

CURY, C. R. J. **Conselhos de Educação**: fundamentos e funções. *RBP AE*, v. 22, n. 1, jan./jun. 2006, p. 41-67.

ESTADO DE MATO GROSSO. **Lei complementar 49**, de 1º de outubro de 1998:

Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em:

<http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política urbana e participação popular.

Cadernos Metr pole, n. 7, 1ª sem./2002, p. 9-31.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, E. G. M. **Conselhos Gestores de Políticas Públicas**: Democracia, Controle Social e Instituições. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado de Administração Pública e Governo da EAESP/FGV. São Paulo: EAESP/FGV, 2003, 110 p.

LÜCHMANN, L. H. H. Associações, participação e representação: combinações e tensões. **Lua Nova**, São Paulo, n. 84, 2011, p. 141-174.

NEZ, E.; RODRIGUES, C. G.; SANTOS, C. A. O conselho municipal de educação e a qualidade socialmente referenciada: ensaio teórico. V Simpósio Nacional de Educação. **Anais [...]**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2016.

SIEBIGER, R. Conselhos municipais de educação de Mato Grosso e suas funções previstas em lei. XXV Seminário de Educação: educação, diversidades culturais, sujeitos e saberes: Semiedu 2017. **Anais[...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2017.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 691-708.

UNIÃO Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: <http://www.uncme.com.br/?pag=11&men=379>. Acesso em: 23 mar. 2017.

VIII

A PERSPECTIVA DE PARTICIPAÇÃO E DE AUTONOMIA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM GOIÁS¹

Elizabeth Gottschalg Raimann
Renata Freitas Dias
Fátima Almeida Baraúna

Introdução

No contexto brasileiro, o Conselho Municipal de Educação (CME), em sua constituição histórica, encontra-se desvirtuado daquilo que realmente deveria ser como exercício da representatividade social. Sua fundante função deveria ser a de um elo entre população e governo, ou seja, caixa de ressonância das expectativas da comunidade escolar, com o propósito de aproximar a população das políticas públicas educacionais, a fim de tornar as medidas educativas reais às necessidades sociais existentes, num processo realmente democrático.

Para que o conselho seja democrático não basta apenas criar o colegiado e ter o espaço de reuniões, é preciso que seus integrantes tenham vez e voz participativa de fato, nas decisões da política educacional local. Garantir a democratização educacional é, antes de qualquer coisa, garantir a participação das pessoas no processo e respeitá-las como sujeitos sociais. É autovalorizar a expressão de pensamento, mas também oportunizar a expansão da reflexão individual, numa dimensão ontológica do gênero humano.

Nesse sentido, a contradição no ambiente de discussão do CME é condição para a tomada de decisões. Cada segmento representado se coloca na discussão, oportunizando diferentes pontos de vista. Por isso, a exigibilidade da heterogenia do grupo é essencial para que haja pensamentos e culturas diferentes se posicionando na tomada de decisões.

Objetivando analisar as perspectivas de participação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) em seis cidades do Estado de Goiás, bem como a autonomia que possuem no processo decisório de suas ações, apresenta-se, no primeiro momento, a metodologia da pesquisa. Após, as categorias participação e autonomia serão discutidas mediante referencial teórico. E, na sequência, a discussão e análise dos dados referentes aos conselhos, como contexto de criação, a forma de composição, a quantidade de membros e a principal função que exercem.

Em função da complexidade do tema, acredita-se que o processo de conhecimento está em construção e o incentivo de se pesquisar sobre o CME tem sua relevância, considerando os aspectos da participação social na busca da qualidade da educação socialmente referenciada.

¹Este capítulo foi publicado inicialmente, em 2018, na Revista Educere et Educare.

Metodologia

No intuito de investigar em que medida ocorre a participação dos representantes do CME no estado de Goiás nas deliberações deste conselho, realizou-se um levantamento de dados de seis Conselhos Municipais de Educação (CME) no Estado de Goiás, sendo eles: Anápolis, Goianésia, Itumbiara, Jataí, Mineiros e Rio Verde. Esta pesquisa insere-se numa problemática mais ampla de um estudo desenvolvido no bojo das ações do projeto de pesquisa “O Conselho Municipal de Educação em Goiás e a qualidade socialmente referenciada do ensino” que, por sua vez, busca analisar se as ações do CME no Brasil têm contribuído para a qualidade socialmente referenciada do ensino, vinculada a uma pesquisa interinstitucional sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil envolvendo cinco instituições públicas, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal Grande Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí e Universidade Estadual de Mato Grosso.

A escolha dos conselhos pesquisados em Goiás ocorreu a partir da entrega de questionários aos conselheiros que participaram de dois encontros: I Encontro dos CME – região sudeste I – pólo Jataí e o X Encontro dos CME do estado de Goiás. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas e abertas, as respostas, no total de 64, foram devolvidas por escrito ou via *e-mail*. Destes, foram selecionados os conselhos que tinham documentos disponíveis na *web*, tanto no portal da Secretaria Municipal de Educação quanto na prefeitura de cada cidade, ou ainda em algum blog específico para o acesso a documentos produzidos como resoluções, pareceres, ofícios, encaminhamentos, dentre outros.

Para este capítulo, as categorias de análise escolhidas foram autonomia e participação, cujo referencial teórico de análise fundamenta-se a partir das contribuições de Bordenave (1983), Bordignon (2009), Lima (2001; 2010; 2015) e Motta (1987).

Resultado e discussões

A participação promove a ascensão da classe popular no âmbito político, no sentido de gerar discussões e conflitos que resultem na formação de opiniões e ações junto ao CME. A sociedade participativa é uma proposta que pode ser construída, levando-se em consideração o processo histórico-cultural de constituição da sociedade local. No entanto, para elevar a consciência social e política das pessoas é necessário espírito de luta para enfrentar o controle e a imposição do Estado, já que este possui um conceito de participação voltado à visão neoliberal.

Segundo a avaliação de Bordenave (1983), “quando o governo controla a participação do povo, mas não é controlado pelo povo, é sinal de que ainda falta muito tempo para se chegar à sociedade participativa. Nesta, o povo exerce o controle final das decisões dos níveis mais elevados” (p.36). Diante disso, o CME deveria representar a vontade do povo, por isso é tão forte o elemento da participação nas decisões advindas do poder público. Participar significa corresponder à vontade da maioria que, muitas vezes, não tem voz no processo democrático.

Defende-se que a participação pressupõe autonomia tanto intelectual quanto material do CME. Ou seja, que o colegiado tenha a liberdade de expressar pensamentos, opiniões e anseios, ter o direito ao espaço físico independente, recursos materiais para exercer as funções de conselho. Para Bordignon (2009), “Com a participação democrática e a vontade política cada município encontrará o caminho mais adequado a sua realidade” (p.77). Diante dessa perspectiva, faz-se essencial o papel dos conselheiros enquanto mediadores na tomada de decisões. E as políticas públicas educacionais deverão encontrar um meio termo entre o que o povo anseia por qualidade da educação e o que o executivo entende por qualidade da educação para que haja uma ponderação, um equilíbrio entre a vontade do povo e a vontade governamental.

O autor acima ainda expõe que a participação não é apenas um bonito desejo baseado no princípio da democratização das decisões, mas uma necessidade essencial para que, ao balizar as políticas educacionais, não só atendam as vontades do mercado, mas também o mínimo das necessidades sociais existentes.

Para que ocorram movimentos no sentido de democratização da educação, o espaço de participação nos conselhos deve respeitar o tempo necessário para que os membros possam discutir e debater temas de conflito, considerar a diversidade de opiniões e assim seguir para a tomada de decisão numa perspectiva participativa.

Motta (1987), ao tratar da temática participação e administração no contexto da educação, discute a relação de poder em seus aspectos de exploração e opressão, apontando para a possibilidade de minimizar o papel coercitivo da administração mediante a participação. Esclarece que participar “não significa assumir um poder, mas participar de um poder” (Motta, 1987, p.91) e, ao mesmo tempo, tensiona o que seja a participação. De acordo com o autor, “é perfeitamente possível a coletividade influir sobre o poder, ao mesmo tempo em que este procura cooptá-las para seus objetivos” (ibid, p.91). Isso aponta para o aspecto de tensões permanentes quando um conselho de fato é representativo de cada segmento, pois, nesse caso, seus representantes não são levados a ter um pensamento único, mas de fato a se posicionam de maneira crítica e participativa.

Bordenave (1983), por sua vez, ao tratar da participação, aponta para uma base afetiva e outra instrumental. Sendo que na primeira, participa-se por prazer de estar junto e na segunda, pela eficácia e eficiência da ação de participar no coletivo.

Motta (1987) apresenta tipos de participação, sendo elas: participação conflitual, participação funcional, participação administrativa, cogestão e autogestão. Explicita cada uma delas e esclarece que, na educação, a participação administrativa é a mais usual, pois “é um tipo especial de participação, que se organiza por representação [...] formação de comissões [...] que reúnem [...] administradores, funcionários e trabalhadores” (p. 92).

Esse tipo de participação acima se assemelha bastante com o critério de composição do CME nos municípios goianos que elegem seus representantes por categoria de representatividade.

Considerando o desafio da administração para uma participação efetiva, Motta afirma

Aos administradores educacionais cabe especialmente o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa

voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder (1987, p. 94).

Este desafio também deve ser assumido pelo CME e se posicionar de forma crítica interferindo na realidade educacional, propondo mudanças, conforme a necessidade da comunidade. A ideia é favorecer o aspecto democrático dessa participação, já que a maioria das pessoas tem uma concepção muito ingênua, confundindo participação com participacionismo. Sobre este conceito, Lima esclarece:

São ações restritas a um participacionismo que implica: eleições de diretores limitadas a indicações; formação de conselhos municipais de educação tutelados; conselhos de classe meritocráticos em que o que mais importa são disciplina, controle e visão moralizante (2015, p. 79).

Bordignon (2009) ainda relembra que autonomia não está apenas no plano intelectual (na vontade e na liberdade de pensamento), mas também no plano material, pois, segundo ele, esse interfere, especialmente, na estrutura de funcionamento do conselho, como se lê:

No campo da autonomia é necessário destacar a importância de dotação orçamentária própria para os conselhos. Por outro lado, as condições precárias de funcionamento afetam a qualidade do exercício das nobres e relevantes funções atribuídas aos conselhos municipais de educação (2009, p. 84).

Outro aspecto importante nas ponderações do autor acima é o fato dos conselhos terem seus membros por indicação do chefe do executivo, pois sua autonomia fica limitada e condicionada aos seus interesses. Outra questão é o fato de o conselho funcionar em salas localizadas no prédio da secretaria municipal de educação, o que, sem dúvida, compromete o aspecto da autonomia desse órgão. Na verdade, cria-se uma espécie de cumplicidade, reforçando o papel paternalista e controlador do Estado.

Contudo, mesmo diante da problemática acerca do tipo de participação dentro do CME, existe uma relevância que não se pode negar quanto às vivências que os conselheiros adquirem ao participarem de reuniões, debates, eventos e fóruns em um espaço público, isso pode contribuir para a sua formação política e a possibilidade de um espírito crítico. Teixeira ao refletir nas potencialidades dos espaços públicos afirma, “Nesta perspectiva, ao lado dos conselhos, considera-se a importância de fóruns, plataformas, conferências que, embora tendo relacionamento e interlocução com o poder político, constituem espaços públicos autônomos” (2004, p.707).

Para tanto, é preciso que a sociedade em geral entenda que apesar do CME ser uma instância institucionalizada, tem a potencialidade em representar os setores populares e que deveria servir de espaço para a expressão das necessidades sociais locais por meio da participação e autonomia de seus conselheiros. A propósito dos conselhos, em seu processo de reformulação, Basílio afirma

São um caminho importante para pressionar o Governo na garantia do acesso de todos a bens públicos de qualidade para um país mais democrático. No entanto, para fazer desse espaço um lugar que atenda às necessidades locais, é preciso ecoar as múltiplas vozes até então pouco ouvidas pelo sistema centralizador (2012, p.16).

Conforme se verifica nesta pesquisa, a simples existência do CME e da lei que o institucionaliza não garante a democracia em seu interior. As ações democráticas são percebidas pelos níveis de participação e liberdade de poder de decisão desse órgão. Os membros do conselho são pessoas da sociedade civil que possuem responsabilidade de decidir pelos demais, por isso o papel dessas pessoas vai além da formalidade, pois é necessário acompanhar, fiscalizar e mobilizar a sociedade para participar das políticas educacionais.

Ao se analisar as respostas do questionário proposto aos conselheiros dos municípios goianos, priorizou-se a análise das categorias autonomia e participação do CME, envolvendo seis cidades: Anápolis, Goianésia, Itumbiara, Jataí, Mineiros e Rio Verde.

Dentre várias questões respondidas, o objeto de análise foram os dados referentes à data de criação do CME, à sua forma de composição, à quantidade de membros e à principal função do conselho. O início de funcionamento dos conselhos ocorre em três momentos distintos, ou seja, quando a legislação federal e estadual será a mola propulsora da criação dos CME no estado, tendo como pano de fundo o financiamento da educação e o salário-educação. O quadro abaixo sistematiza os dados, com as datas de criação do CME nestes municípios.

Quadro 1- Ano de criação do CME

1997			2001		2009
Rio Verde	Mineiros	Jataí	Anápolis	Itumbiara	Goianésia

Fonte: Questionário grupo de pesquisa sobre CME/ UFG Regional de Jataí.

Pode-se verificar que, das principais cidades que compõem o sudoeste goiano, Rio Verde, Mineiros e Jataí estas tiveram seus conselhos iniciados no ano de 1997. Cidades como Anápolis e Itumbiara, por sua vez, em 2001 e Goianésia somente em 2009.

No sudoeste goiano, as cidades em destaque criaram seus conselhos em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996 e a Lei complementar n.º 26/1998 referente às Diretrizes e Bases do Sistema Educacional de Goiás, além do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 (Alves, 2014). É perceptível que a municipalização e a disputa por financiamento da educação motivaram a criação dos conselhos nestes municípios. Naquele momento, a criação do CME de Goiânia, também no ano de 1997, de acordo com a Lei Municipal n.º 7.771, serviu de referência aos demais municípios goianos (Alves, 2011).

Os conselhos de Anápolis e Itumbiara, por sua vez, foram criados no momento em que o Estado de Goiás aprovou a Lei n.º. 13.609 em 2000, ao regulamentar a redistribuição

dos salários-educação pelo governo estadual nos municípios (Alves, 2014). E o CME de Goianésia, criado em 2009, teve como estímulo o Plano Estadual de Educação (2008-2017).

A década de 1990 foi fortemente marcada pelas propostas de mudanças nas políticas públicas educacionais a partir dos preceitos constitucionais na Carta Magna de 1988, pois nesse momento falava-se de princípios democráticos e de padrão de qualidade previsto no art. 206, inc. VI e VII. Nesse mesmo contexto, surgiu a descentralização administrativa do ensino em seu art. 211. Apesar da Constituição Federal não fazer menção aos conselhos de educação, implicitamente vincula sua relação à organização dos sistemas de ensino. A partir de então, fortaleceu a concepção de colegiados com a expectativa de que os conselhos de educação seriam mais representativos (Teixeira, 2004).

Na segunda metade da década de 1990, grande parte dos municípios optou por instituírem seus sistemas de ensino, tomando como base a concepção neoliberal do Estado de descentralização. Apesar do vocábulo descentralização não ser sinônimo de municipalização, estas palavras relacionam-se pela ideia clientelista do governo que, segundo Lima (2001), gerou-se uma “desconcentração” ao invés de descentralização. Isso aconteceu devido ao repasse de responsabilidades aos municípios, sem amparo necessário à gestão, uma vez que a verdadeira descentralização daria a autonomia de fato aos municípios. Desta forma, não caberia ao órgão federal a tomada de decisão unilateral e de cima para baixo. O repasse de verbas públicas seria o mínimo para garantir a autogestão administrativo-pedagógica.

Nesse contexto, muitos municípios acreditaram que poderiam ter autonomia e criaram seus sistemas municipais de ensino e, ao mesmo tempo, instituíram o CME. Teixeira (2004), em sua pesquisa realizada com municípios do Triângulo Mineiro, observou que existia um número pequeno de municípios que possuíam CME antes de 1980, por isso não tiveram nenhuma relação com a municipalização.

Na pesquisa em tela, dos seis municípios pesquisados, apenas um coincide a data da criação do sistema de ensino do seu município com o CME. Rio Verde criou seu conselho no mesmo dia em que implantou o SIMERV (Sistema Municipal de Ensino de Rio Verde), na data de 14/05/1997.

O município de Jataí criou seu CME em 2009, um ano antes do sistema municipal, instituído em 2010. Os municípios de Itumbiara e Anápolis, por sua vez, criaram seu CME em 2001, sendo que Itumbiara teve seu sistema de ensino instituído em 1983, bem antes da criação do CME. Já o município de Anápolis implantou seu sistema de ensino no ano de 2000. E o município de Mineiros teve seu CME implantado em 1997, três anos antes do sistema municipal de ensino que ocorreu em 2010. O município de Goianésia criou o CME em 2009 e seu sistema de ensino foi instituído, posteriormente, em 2010. Certamente, os municípios que instituíram sistema municipal de ensino posterior à data de criação do CME ficaram vinculados à Secretaria Estadual de Educação, até estabelecerem seus próprios sistemas.

Bordignon (2009) lembra que a lei federal não expressa a criação de conselhos municipais de educação, pois a decisão de criar o conselho é exclusiva do município. Todavia, mesmo sem determinação legal, os municípios sentiram a necessidade da criação do CME. Infere-se que seja pelo fato da relação de dependência entre CME e o recebimento de recursos financeiros. Assim, o município que mais se apressou na

municipalização quanto à instituição do sistema de ensino foi o município de Rio Verde. Isso é um demonstrativo de que o interesse econômico se sobrepôs ao interesse social, nesse período.

O autor ainda ressalta que “cada município, de acordo com sua singularidade de sua realidade, especialmente do seu sistema de ensino, encontrará a organização mais adequada para o desempenho de suas funções” (Bordignon, 2009, p. 73).

Nesse sentido, a composição dos conselhos, em seu processo de autonomia, indica que a representatividade da pluralidade social pode significar a diversidade das categorias existentes no município e gerar o equilíbrio. Porém, é importante levar em consideração que o CME de um determinado local não terá uma atuação semelhante a outro, levando em consideração o fato de que cada conselho possui sua singularidade, particularidade e sua identidade (Lima, 2010).

O gráfico a seguir ilustra a composição dos conselhos.

Gráfico 1- Forma de composição do CME



Fonte: Questionário grupo de pesquisa sobre CME/ UFG Regional de Jataí.

Os dados apresentados elucidam de que forma os representantes do CME dos municípios são escolhidos. Verifica-se que, dentre seis municípios, três, sendo eles Rio Verde, Anápolis e Jataí, indicam que é por eleição. Os municípios de Mineiros e Itumbiara afirmam ser por outros meios. E apenas o município de Goianésia aponta para a indicação do prefeito. Vale ressaltar que a resposta “outro” é uma das opções dentro das alternativas: eleição, indicação do prefeito, outros.

A princípio, os municípios em análise apresentam o processo de participação pela constituição do CME, mas ainda não se pode afirmar que na sua concretude isso aconteça, podendo ser apenas uma participação formal, já que o modo de composição num viés democrático não significa que a forma de composição foi democrática. Pode ser apenas uma proposta de participacionismo, ainda que “o Estado afirme a autonomia dos entes federados, o que se realiza são experiências que não têm avançado na construção da Gestão Democrática” (Raimann, 2015, p.79).

A forma de composição do CME desses municípios varia entre a indicação do prefeito e o processo eleitoral. Nesse sentido, o que se percebe é uma eleição por

representação de categoria, ou seja, indicação de classes. Os municípios de Itumbiara e Mineiros, que responderam no questionário a opção “outro”, não especificaram como acontece o processo.

Tendo acesso ao regimento do CME de Rio Verde pode-se perceber que em Rio Verde o processo de eleição se compromete pela parcialidade, pois o chefe do executivo é que escolhe os conselheiros, tomando como base os nomes indicados pela categoria. Nesse sentido, Lima afirma:

[...] a participação de alguns conselheiros parece ser motivada por, realmente, um sentimento afetivo com o intuito de intervir ativamente na construção da sociedade. Esses, geralmente, dão suas contribuições para os debates, são bem falantes, críticos e questionadores. Mas, também, existem alguns conselheiros que estão limitados, pois, como representantes do Poder Executivo, contribuem para a limitação do Conselho (2010, p. 42).

Sendo assim, pode-se inferir que quando a escolha do prefeito não possui critérios claros, os membros escolhidos não vão assumir o compromisso com o povo, mas sim com quem o escolheu.

Teixeira (2004) explica que apesar da representatividade por categoria ser melhor que a indicação direta pelo chefe do executivo e ainda superar as escolhas personalistas e clientelistas, é provável que essa representação se torne cooperativa na defesa de interesse do grupo ao qual pertence.

Lima (2010), por sua vez, levanta a seguinte questão: indicação por categoria, em que os representantes são selecionados por meio de conversas, de fato, não produz o processo democrático. Segundo o pensamento do autor, o que garante a democracia popular é a eleição pelo voto. Nessa representação por categoria, são levados em conta os círculos de amizade, de confiança, de subordinação, dentre outros vínculos.

Outra questão fundamental é o número de membros do conselho. Na concepção de Bordignon (2009), para uma melhor efetivação da participação dos membros do conselho, o número de composição não pode ser muito pequeno, uma vez que dificulta e limita o diálogo entre os pares.

No questionário respondido pelos conselheiros, no que se refere ao número de membros na composição do CME, verificou-se que o número fica entre seis e quinze integrantes, sendo que nenhum deles possui mais de quinze membros. Conforme se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 2- Números de membros do CME

Município	Nº de membros
Mineiros	6 a 10
Anápolis	11 a 15
Goianésia	11 a 15
Jataí	6 a 10
Rio Verde	15
Itumbiara	11 a 15

Fonte: Questionário grupo de pesquisa sobre CME/ UFG Regional de Jataí.

Os conselheiros que compõem o CME de Mineiros e Jataí são entre 6 a 10 membros, em Anápolis e Itumbiara entre 11 a 15 membros, Goianésia entre 11 a 15 membros e, por fim, o município de Rio Verde, não tem quantitativo mínimo apenas o máximo de 15 membros. Essa representação é definida por Motta (1987) como sendo uma participação administrativa “um tipo especial de participação, que se organiza por representação” (p. 92).

Observa-se que participação é o meio de minimizar a coerção provocada pela administração, mas essa participação, mencionada por Motta (1987), deve ser autêntica e não um processo de camuflagem do sistema.

Bordignon (2009) reconhece três aspectos relevantes para a definição do número de conselheiros: o tamanho do Sistema Municipal de Ensino, o equilíbrio das categorias a serem representadas no conselho e a duração dos mandatos.

Outro elemento em destaque refere-se à principal função que exerce o CME, a compreensão sobre o papel dos membros é de suma importância para direcionar as ações a serem desenvolvidas.

Na perspectiva de Bordignon (2009), o CME tem como principais funções deliberativa, consultiva e, no contexto atual, a função mobilizadora e a de controle social. Para o autor, a natureza da função significa a competência conferida ao conselho.

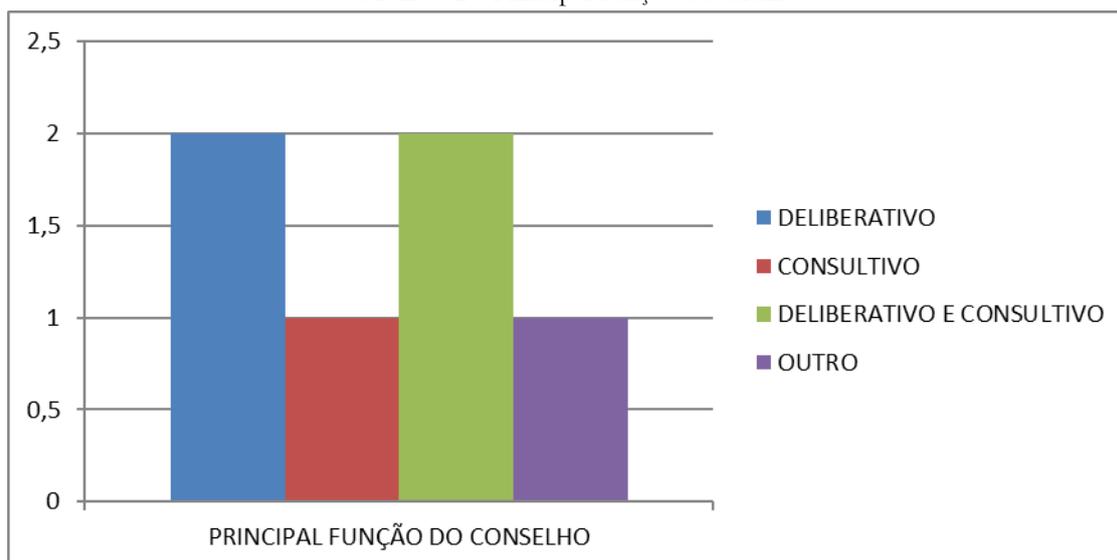
Ainda de acordo com Bordignon (2009), o caráter deliberativo refere-se à decisão final em matérias específicas por meio de instrumentos próprios. Nessa função, o conselho aprova, decide, estabelece normas e ações, não tendo nenhuma interferência do poder executivo. O caráter consultivo está no plano de assessoramento às ações do Governo na matéria educacional. Este funciona como um colaborador na formulação das políticas públicas, sendo que no seu exercício opina, responde a consultas, propõe ações sobre temas relevantes por meio de pareceres.

O mais novo conceito que propõe, no viés democrático, é o caráter mobilizador e de controle social. Originário do anseio social, o desejo de participação democrática na formulação e gestão das políticas públicas, contribui para que os conselhos assumam esta nova função. Esta faz parte do campo propositivo, de acompanhamento e controle na oferta de serviços educacionais. Além de acompanhar ações voltadas à qualidade da educação, deve também promover eventos, conferências, audiências públicas, a fim de subsidiar suas decisões, envolvendo assuntos relevantes sobre seu município.

Quanto ao questionamento sobre as funções que o CME exerce, os respondentes deveriam optar pelas seguintes opções: deliberativo, consultivo, informativo, fiscalizador, burocrático, pedagógico, propositivo, mobilizador ou outro.

As respostas estão representadas no gráfico 2 abaixo. Assim, dois conselheiros responderam que a principal função do seu CME é deliberativo; um afirmou ser consultivo; dois afirmaram ser consultivo, deliberativo e propositivo. Um conselheiro marcou a opção outra função, explicando ser a qualidade da educação.

Gráfico 2 - Principal função do CME



Fonte: Questionário grupo de pesquisa sobre CME/ UFG Regional de Jataí

Os dados acima apontam para as principais características da função do CME nos municípios pesquisados, sendo o destaque para o deliberativo e o consultivo.

O responsável por responder o questionário do município de Mineiros ao destacar a função deliberativa e consultiva, esclarece detalhando as funções do CME, como se lê abaixo:

Baixar normas que regulamenta organização e funcionamento do SME; Deliberar sobre: matérias relativas à autorização, ao credenciamento e autorização, ao reconhecimento de curso e a renovação de reconhecimento das instituições educacionais; emitir parecer sobre: credenciamento e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos das Instituições de Ensino; articular com órgãos Federais, Estaduais e Municipais para acompanhar e fiscalizar a implementação da política educacional no município; assessorar em matéria Educacional a Secretaria Municipal de Educação quando solicitado; manter intercâmbio com o CNE, CEE, UNCME e com os demais conselhos municipais; promover encontros, conferências, simpósios e reuniões sobre educação no município; promover a divulgação de estudos sobre a educação no município; acompanhar na Câmara Municipal a tramitação de projetos que versem sobre as Políticas Educacionais relativas ao SME; convocar na área de sua competência para eventual prestação de esclarecimentos agentes de educação, integrantes do SME; elaborar proposta de alteração do seu regimento quando entender necessário; encaminhar ao titular da pasta de Educação para conhecimento as decisões do Conselho; acompanhar e fiscalizar a aplicação mínima das receitas resultantes de impostos legalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino no município (Questionário grupo de pesquisa da UFG/JATAÍ- CME, 2016).

Percebe-se que o CME do município de Mineiros exerce outras funções destacando-se em relação aos demais. Na letra da lei, aparentemente, aponta para um caminho democrático.

Sob esse viés, compreender as políticas educacionais e a quem elas servem seria um dos papéis do CME, a fim de interagir com o restante da população, com o propósito de conscientizá-la da obrigatoriedade do Estado enquanto mantenedor e responsável por uma educação de qualidade.

Essas observações elucidam que a concretização da gestão democrática não depende somente de planos legais, mas de sujeitos que os implementem. Portanto, cabe aos Conselheiros, além da compreensão técnica, a compreensão política das questões educacionais, e isto depende, também, sobremaneira, da atuação das Secretarias Municipais e dos próprios conselhos, através de uma gestão político-pedagógica, na qual Conselheiros, funcionários e população adquiram a compreensão política do processo educacional (Lima, 2001, p. 14).

O município de Anápolis destaca sua função deliberativa e consultiva, não se estendendo a nenhum outro elemento que fosse capaz de ampliar o seu papel social, como citado abaixo:

Normatizar o Sistema, deliberar sobre todas as questões inerentes à Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis; autorizar e reconhecer o funcionamento das instituições educacionais componentes do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis; aprovar calendários escolares, Regimentos e matrizes curriculares e outras (Questionário grupo de pesquisa da UFG/JATAÍ- CME, 2016).

Para o município de Goianésia, o CME além da função consultiva percebe a importância do CME em aproximar as políticas públicas do cidadão, como forma de democratização da gestão do ensino, como se lê:

A criação do Conselho Municipal de Educação no município é um importante instrumento para a democratização da gestão do ensino. É importante em função do seu papel específico de acompanhar as políticas públicas para educação, mas dentro de uma metodologia que aproxime cada vez mais o Conselho da comunidade para que a legislação seja uma mediadora da sociedade que queremos (Questionário grupo de pesquisa da UFG/JATAÍ- CME, 2016).

O respondente de Itumbiara apontou de forma sucinta a principal função do CME, afirmando, apenas, ser deliberativa. As ações em torno do ato de deliberar buscam cumprir a função técnica e o acompanhamento das políticas públicas sobre a educação.

O representante do CME de Jataí recorreu a alternativa outros, explicando que a principal função do conselho é a garantia da qualidade da educação. Embora não contemple a classificação proposta por Bordignon (2009), a explicação aponta para a

essência que as ações do CME deveriam ter, ou seja, oferecer à população a qualidade da educação. No entanto, espera-se que isso não fique somente no âmbito da aparência, mas se efetive em ações verdadeiramente dignas da garantia da qualidade educacional.

Para Lima (2001), um dos papéis essenciais do CME é compreender as políticas educacionais, a fim de interagir com o restante da população, conscientizando-a sobre a obrigatoriedade do Estado enquanto mantenedor e responsável por uma educação de qualidade.

Por sua vez, o município de Rio Verde apresenta de forma sucinta as funções deliberativa, consultiva e propositiva.

Diante das respostas percebe-se que cada CME, na sua especificidade, apresenta funções mais burocráticas e técnicas. A busca pela qualidade da educação também se pode encontrar na função técnica, uma vez que se faz necessária a normatizar a educação municipal. Por outro lado, a participação, um indicativo democrático, não fica evidente.

Acredita-se que a participação da sociedade por meio dos CME torna a educação mais justa e/ou mais próxima da igualdade, uma vez que cada membro deverá representar determinada parte da sociedade civil.

Aproximar a população das decisões do poder público é o caminho para que se constitua a educação como forma de ascensão social, por mais que isso não seja o que de fato desejam os governantes.

Desta forma, garantir a democratização educacional é garantir a participação das pessoas no processo e respeitá-las como um ser social, é valorizar a expressão de pensamento e ações em prol da qualidade da educação.

Considerações finais

A implantação e implementação dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil não é uma temática nova, mas nos últimos tempos tem se tornado relevante. Entretanto, a questão da participação e da autonomia ainda são categorias carentes de discussões, pois muitas vezes é entendido que a própria constituição do CME por si só já seja democrática.

A análise das respostas do questionário sobre o funcionamento e a atuação do CME, envolvendo os municípios do Estado de Goiás permitiu verificar que a composição dos conselhos, apesar de sua representatividade, nem sempre é de fato democrática. A presença do poder executivo na escolha da composição do colegiado interfere na autonomia das decisões deliberativas do colegiado.

Nesse sentido, encontra-se uma autonomia comprometida, principalmente pela forma de composição do colegiado do CME que tem a ingerência do poder executivo municipal. A autonomia seria possível ao se articular mecanismos de eleição, embasados em critérios claros, capazes de gerar princípios democráticos de igualdade e de isonomia. A ideia é garantir a heterogeneidade na composição do conselho.

Por fim, constata-se que, dentre os municípios pesquisados, a visão geral que se tem é a de que muitos municípios ainda possuem conselhos com atuações engessadas. Como afirma Motta (1987), existe uma participação não autêntica. Entretanto, percebe-se que há CME que tenta se sobressair, acredita em seu papel mobilizador, dialogando com a sociedade.

Defende-se que para a democratização da educação é preciso que o CME entenda a importância da participação, elemento que poderá mobilizar o povo a seguir na luta pela qualidade da educação socialmente referenciada.

Referências

ALVES, E. F. Conselhos Municipais de Educação em Goiás: Percurso Legal e desafios para estruturação e funcionamento. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n.2, ago./dez. 2014.

ALVES, E. F. **Conselhos Municipais de educação em Goiás**: historicidade, movimentos e possibilidades. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BASÍLIO, P. M. **Desafios para a formulação de políticas de educação infantil**: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORDENAVE. J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: Sistema, Conselho e Plano. São Paulo: Ed. Livraria Paulo Freire, 2009.

LIMA, A. B. **Conselhos Municipais na Educação**: Perspectivas de Democratização da Política Educacional Municipal. 2001. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

LIMA, A. B. Conselhos de educação, movimentos sociais e controle social. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 01, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/9>. Acesso em: 14 fev. 2017.

LIMA, A. B. (Org.) **PPP**: participação, gestão e qualidade de educação. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015.

MOTTA, F. C. P. Administração e Participação: Reflexões para a Educação. In: FISCHMANN, R. (Coord.) **Escola Brasileira**: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

QUESTIONÁRIO GRUPO DE PESQUISA DA UFG/JATAÍ- CME. Pesquisa Os Conselhos Municipais de Educação em Goiás e a qualidade socialmente referenciada do ensino. UFG/Regional Jataí, 2016.

RAIMANN, A. A gestão e a qualidade da educação. In: LIMA, A.B. (Org.) **PPP:** participação, gestão e qualidade de educação. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2015.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n.123, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2015.

IX

FORMAÇÃO E PESQUISA NA GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A COMPREENSÃO DOS CONSELHOS E PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Camila Alberto Vicente de Oliveira
Maiza Aparecida de Oliveira Nicodemos
Isadora Pedrosa Pedretti

Palavras iniciais

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Horizonte, utopia, caminho: sirvo-me das palavras de Eduardo Galeano para pedir licença ao leitor e para a leitora, pois este capítulo de livro está organizado de maneira incomum.

Em uma coletânea que homenageará o Professor Antônio Bosco de Lima pretendemos homenagear também aquelas que, assim como Bosco, nos ajudaram a construir um percurso de pesquisa e produção científica: orientandas que compartilharam com a primeira autora de planos de trabalho de iniciação científica – ora com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq (PIBIC) ou do Programa de Bolsas de Licenciaturas da UFG/UFJ (Prolicen) ora de forma voluntária.

Para dar conta desta tarefa descrevendo esta história, o objetivo deste texto é reunir os resultados de pesquisas desenvolvidas na condição de planos de trabalho de iniciação científica sob orientação da primeira autora, como dito, no escopo dos dois projetos de pesquisas interinstitucionais coordenados pelo Prof. Bosco (envolvendo a UFU, UFGD, UNEMAT, Universidade Federal de Jataí por meio do NUFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas – de onde falamos e outras instituições), fechando este ciclo de estudos sobre os Conselhos Municipais de Educação (CME) e os Planos Municipais de Educação (PME).

Para tanto, o texto estará dividido em três partes. A primeira parte abordará os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto “O Conselho Municipal de Educação em Goiás e a qualidade socialmente referenciada do ensino”; já a segunda parte trará resultados do projeto “Implementação e controle social do PME: a atuação dos CMEs no Brasil (2016-2020)” e, finalmente, os resultados dos últimos planos de trabalho encerrados em setembro de 2023 ainda no bojo dos estudos sobre a interlocução entre os CMEs e os PMEs.

Nas considerações finais busca-se avaliar a relevância destas ações de pesquisa realizadas por estudantes do Curso de Pedagogia (graduação) da Universidade Federal de

Jataí para a produção de conhecimento, para a formação da orientadora e das graduandas envolvidas apontando para o horizonte, a utopia e os caminhos que ainda devemos e precisamos continuar perseguindo.

Primeira parte: os CMEs e a qualidade socialmente referenciada de educação

O primeiro projeto de pesquisa interinstitucional teve como objeto central os Conselhos Municipais de Educação e a qualidade socialmente referenciada do ensino.

Parte do princípio que

[...] o papel desses Conselhos no Brasil é articular e mediar as demandas educacionais junto aos gestores municipais, desempenhando funções normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora e fiscalizadora, destaca-se sua função normativa. Nesta, ao cumprir obediência aos imperativos legais “na forma da Lei”, pode-se encontrar desafios de várias ordens ao deliberar em diferentes e diferenciados espaços educacionais brasileiros, que podem vir a ignorar o caráter dialético dos fenômenos humanos e sociais, marcando distância com a tão almejada qualidade da educação (Lima, 2014, s/p. Grifo no original).

No mesmo projeto, Bosco adiantou uma preocupação que norteou as pesquisas durante este primeiro ciclo: o conceito de qualidade e como esta pode ser apensada aos fenômenos educacionais. Ao defender a adjetivação do conceito de qualidade na educação como “socialmente referenciada” defende a dissociação dos processos de mercantilização e expõe que

A qualidade da educação, por sua vez, também é princípio legal, mas um termo ainda permeado por muitas discussões e debates, inclusive por ocasião da última Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, quando das aprovações de propostas para o Plano Nacional de Educação (2014-2024), portanto um termo ainda carente de uma concepção que demarque a distinção entre “educação” e “mercadorização”, daí a utilização da expressão neste Projeto de Pesquisa: “qualidade socialmente referenciada” (Lima, 2014, s/p).

O objetivo geral desta pesquisa, desenvolvida no estado de Goiás, por pesquisadores do NUFOPE foi analisar se as ações dos Conselhos Municipais de Educação (CME) de Goiás têm contribuído para a qualidade socialmente referenciada do ensino. Deste estudo, realizado por quatro anos, derivaram organização de livro, capítulos de livros, artigos em periódicos e publicações em Anais de eventos, além de dissertações, planos de trabalho de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso.

No bojo deste projeto, foram desenvolvidos, sob orientação da primeira autora, alguns planos de trabalho de iniciação científica.

O trabalho de Josiane Souza Silva, intitulado “O impacto das ações do Conselho Municipal de Educação de Jataí – GO na organização da rede pública de educação” teve

como objetivo compreender como as ações do Conselho Municipal de Jataí (CME) – GO tem contribuído para a qualidade socialmente referenciada do ensino. Diante disso, foi realizada pesquisa bibliográfica-documental no acervo do NUFOPE (Grupo de Estudos Formação de Professores e Práticas Educativas) – UFJ que guarda a produção documental do CME/Jataí e sistematicamente a atualiza.

Foram encontrados resoluções e pareceres que podem apontar indícios para a organização da educação com vistas a qualidade socialmente referenciada do ensino. Como resultados, mediante as análises realizadas, pode-se afirmar que há avanços percebidos nos documentos, porém essa produção ainda é limitada diante do potencial do CME na gestão da educação nos municípios.

Já a pesquisa de Karoline Monteiro Mendonça sobre “A constituição e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Caiapônia- GO” pretendeu identificar e compreender a constituição histórico – política e o funcionamento do Conselho Municipal deste município e apresentar resultados que identificam os mecanismos de funcionamento do Conselho desta cidade, sua representatividade, autonomia, principais ações e especialmente, seu papel junto ao Plano Municipal de Educação.

O procedimento metodológico utilizado foi de caráter qualitativo, bibliográfico e documental, pois se utiliza de documentos existentes e produzidos pelo CME de Caiapônia. É importante destacar que os documentos foram divididos em categorias e analisadas as suas principais ações e chegamos a resultados finais que apontam que o Conselho Municipal de Caiapônia possui alguma produção documental e ações, entretanto não é totalmente ativo, pois os documentos que apresentam ações em favor da educação, que debatem a mesma e suas necessidades são uma quantidade ínfima.

“A percepção de professoras/es da Rede municipal de Jataí- GO sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação” foi o segundo plano de iniciação científica conduzido por Josiane Souza Silva.

A pesquisa avançou no entendimento sobre o papel do Conselho Municipal de Educação (CME) de Jataí-GO na organização e implementação dos Planos Municipais de Educação (PME) e apresentou resultados de uma pesquisa que identificou e compreendeu as percepções de professoras/es da Rede Municipal de Jataí – GO sobre o Conselho e o Plano Municipal de Educação. A metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter qualitativo e como técnica foi aplicado questionário.

A partir deste estudo, pode-se afirmar que houve um esforço conjunto da SME, CME na organização e implementação do PME, organizaram a convocação de professores do município para participação em audiências públicas e Câmara de Vereadores e quanto à pesquisa sobre as percepções dos professores sobre o CME e PME pode se perceber certo grau de participacionismo, na qual a participação sofre condicionamentos de diversas ordens, neste caso das políticas neoliberais com as suas sutis formas de controle e repressão que impedem uma participação efetiva e democrática.

Tais pesquisas puderam contribuir com o projeto “guarda-chuva” coordenado pelo Prof. Bosco. Rendemos homenagens às estudantes de graduação que conseguiram, por meio de pesquisa documental e de coleta de dados com professores, compreender a relevância dos Conselhos de Educação na gestão e organização dos sistemas de educação.

Segunda parte: os CMEs e a implementação dos PMEs

Envolvidos em um processo de produção científica e de produção do conhecimento, o segundo projeto de pesquisa, conhecido como matricial, posto que envolvia as Universidades e pesquisadores em uma ação interinstitucional; intitulou-se “Implementação e controle social do PME: a atuação dos CMEs no Brasil (2016-2020)”

Neste projeto, defendia-se que os processos de implantação dos PMEs não surgem por uma aspiração, mas propugnados pelo que determina as orientações de cunho legal. Com isso, o objetivo geral buscou analisar os mecanismos democráticos que foram utilizados pelo CME para realizar a elaboração e aprovação dos PMEs, especialmente em municípios do Sudoeste Goiano, interesse direto dos pesquisadores vinculados ao NUFOPE/UFJ.

A pesquisa citada na primeira parte, desenvolvida entre os anos de 2015 a 2017, indicou e constatou que a dinâmica dos Conselhos tem relação com vários aspectos que se vinculam à municipalidade. São tradições e culturas que se manifestam a partir da perspectiva política, econômica e social. São variantes que dizem respeito ao tamanho do município, número de habitantes, perfil econômico, forma de ocupação, relação rural-urbana, enfim, elementos que influenciam nas organizações dos aparelhos de Estado. (Lima, 2017, s/p).

Neste ínterim, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMBR) ao qual o NUFOPE foi agregado para esta segunda etapa de pesquisa e formação.

De forma mais organizada e sistemática, mais planos de trabalho foram desenvolvidos. Foi um período intenso, marcado pela pandemia e o distanciamento social e a revisão das práticas de orientação e pesquisa.

Morgana Vieira Tavares desenvolveu o plano “Trabalho docente: monitoramento e acompanhamento do PME de Jataí – GO” o qual teve como objetivo geral: identificar e compreender como o PME de Jataí aborda as questões relacionadas ao trabalho docente e como estas tem sido implementadas.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como *corpus* principal de análise o texto legal do PME local e os relatórios de monitoramento da implementação das metas e estratégias, especialmente a última edição do ano de 2017.

Diante disso, a pesquisa sistematizou quadros comparativos entre as metas relativas ao trabalho docente (formação, salário e carreira) no Plano Nacional de Educação com o PME e destacou o nível de execução das estratégias considerando que o PME é um instrumento de definição de políticas para uma década (2015-2025). O resultado da análise dessas sínteses aponta que houve pouquíssimo avanço em relação às metas e estratégias do PME que se referem ao trabalho docente. A maior parte das estratégias não foi executada e parte ainda se encontra no status “em execução”. Um dado relevante é que a comissão de monitoramento mantém a representatividade educacional e da sociedade civil organizada no acompanhamento e avaliação da execução do PME. Por fim, nota-se que o fato de que há um esvaziamento do PME enquanto instrumento participativo e democrático de formulação e implementação da política educacional com vistas a qualidade social da educação pública.

“A educação infantil no Plano Municipal de Educação de Jataí – GO: monitoramento, avanços e limites” foi o trabalho de Débora Barbosa Silva. A pesquisa teve como objeto a educação infantil no PME de Jataí – GO e o monitoramento de suas metas e estratégias propondo-se a buscar responder a seguinte problemática: como o PME de Jataí aborda as metas e estratégias para a educação infantil e como suas estratégias têm sido implementadas?

O objetivo geral da pesquisa buscou identificar e compreender como o PME de Jataí aborda as metas e estratégias relacionadas educação infantil e como estas tem sido implementadas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como *corpus* principal, o texto do PME e os relatórios de monitoramento disponíveis no sítio da Secretaria Municipal de Educação.

Após a análise documental, conclui-se que o texto do PME que se refere a educação infantil é praticamente idêntico ao texto do PNE, os relatórios de monitoramento não permitem perceber se houve avanço no que tange as metas e estratégias e, diante disso, não é possível - a partir disso – evidenciar a melhoria da qualidade da educação nesse nível de ensino. Pretendia-se realizar observação *in loco* para verificar se e como o PME toma corpo nas instituições de educação infantil em Jataí - GO, porém não foi possível em virtude da suspensão do calendário de atividades presenciais tanto na Universidade quanto na Rede Municipal.

Larissa Batista de Freitas executou a pesquisa “Plano Municipal de Educação nas escolas: implementação e mudanças?” e buscou compreender como tem se dado o processo de implementação do Plano Municipal de Educação (PME) nas escolas da Rede Pública Municipal de Jataí - GO na percepção dos docentes.

Em decorrência da pandemia, foi aplicado um questionário *online* à docentes da Rede Municipal. Também em virtude da pandemia foram identificadas as metas e estratégias do PME de Jataí que abordavam as Tecnologias de informação e comunicação e foi perguntado aos docentes se estas metas estavam sendo implementadas nas escolas. Como resultados, notou-se que a maior parte dos docentes conhece o PME e sua percepção é que as metas do PME no que se refere às tecnologias, aquisição de equipamentos e formação docente, não estão sendo implementadas nas escolas e, caso estivessem, estas contribuiriam para a qualidade da educação, especialmente em tempo de ensino remoto.

“Planos Municipais de Educação: a atuação dos Conselhos no estado de Goiás” foi o segundo plano de trabalho sob a responsabilidade Morgana Vieira Tavares e intentou identificar e compreender como os Conselhos Municipais de Educação tem atuado para o monitoramento, a avaliação e a implementação dos Planos Municipais de Educação.

Foi desenvolvida uma pesquisa em sites de prefeituras, secretarias de educação e outros entes de cidades com mais de 50 mil habitantes. Essa escolha metodológica se justificou, pois são municípios que estão em todas as regiões do Estado, possuem algum lastro para manterem páginas e outros dispositivos virtuais em funcionamento garantindo a socialização das informações bem como fornece elementos comparativos com o município de Jataí.

Os resultados apontam que as maiores cidades apresentam mais informações acerca do PME enquanto as cidades com menos habitantes, poucas informações. Além disso, há

pouca menção ao Conselho Municipal como agente no monitoramento do Plano Municipal de Educação.

Larissa Batista de Freitas também se ocupou de um segundo plano de trabalho sobre a “A atuação do CME de Jataí durante a pandemia: efeitos na organização da escola pública e no trabalho docente” e objetivou compreender as ações do Conselho Municipal de Educação (CME) de Jataí no contexto da pandemia e seus efeitos no trabalho docente e na organização da escola pública.

Partindo deste pressuposto e tendo consciência do papel do CME, o qual possui caráter deliberativo, normativo, mobilizador e de controle social, foi realizada uma pesquisa documental junto ao CME de Jataí- Goiás a fim de levantar documentos produzidos entre 2020 e março de 2022 que orientassem o trabalho docente e a organização das escolas da Rede Municipal durante a pandemia, o isolamento social, fechamento das escolas e, conseqüentemente, o ensino remoto.

Foram analisados 8 documentos fornecidos pelo CME local produzidos no período citado. Por meio desses documentos, foi possível construir um quadro sinóptico apresentando o teor/ o objeto desses documentos. Como resultado, destacaram-se as ações do CME no que se refere ao estabelecimento do REANP (Regime Especial de Aulas Não Presenciais), normatização do transporte escolar em tempos de pandemia e, ainda, normatiza a avaliação e o fluxo escolares. Alguns desses documentos não estão diretamente ligados ao ensino remoto ou a organização escolar durante o fechamento das escolas.

Nota-se que não há nenhum documento apontando para a orientação ou indicação da necessidade de formação continuada de docentes para capacitação para o uso de ferramentas tecnológicas para ministrarem aulas remotas, não há eventos relacionados a mobilização social para o entendimento do trabalho docente no período de pandemia, no ensino remoto e a mediação com as famílias durante o isolamento social; não houve nenhum registro que diagnosticasse a situação do ensino-aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Jataí e não houve iniciativas do CME, pelo menos percebidas por meio da análise dos documentos, acerca da reflexão em torno do acesso aos estudantes às ferramentas digitais de modo que o prejuízo na aprendizagem fosse mitigado. Diante disso, em um momento histórico sem precedentes na história da educação brasileira observou-se um esvaziamento do potencial do CME na gestão e organização da educação municipal.

Por fim, Morgana Vieira Tavares encerrou seu processo formativo na graduação sendo responsável por mais um plano de trabalho, agora sobre “O lugar dos CMEs nas notícias sobre as escolas na pandemia”.

Neste estudo, almejou identificar textos (notícias, reportagens, entrevistas) publicados em sites de grande circulação no estado de Goiás sobre as escolas na pandemia, entre março de 2020 a abril de 2022 e o lugar ocupado pelos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) nestes textos.

Considerando a história, as funções dos CMEs na organização e gestão da educação nos municípios e a emergência sanitária que nos encaminhou para a realização de pesquisas que utilizassem recursos tecnológicos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental realizada em três momentos distintos em sites de grande circulação no estado de Goiás com vistas a levantar textos sobre educação na pandemia na interlocução com os Conselhos.

Foram realizadas pesquisas nos sites dos portais de notícias G1 Goiás e Google e no site do jornal O popular usando expressões-chave relacionadas ao objetivo da pesquisa. Foram construídos quadros com os dados quantitativos dos resultados dos levantamentos que mostram, dentre outras coisas, a ineficiência do uso das aspas como ferramenta de filtro.

Como resultado, os dados mostram que são vários resultados quantitativos encontrados, mas que são poucas notícias relacionadas ao CME e as que o cita - de fato - estão com acesso limitado, restrito apenas aos assinantes e, diante disso, pode-se afirmar que este Conselho não aparece na grande mídia do estado de Goiás. Não foi possível realizar a leitura direta de nenhum texto, mas os títulos e leads disponíveis nos permitem inferir que não há nenhuma menção direta aos Conselhos Municipais. Os Conselhos citados representam outros entes, como o Conselho Estadual de Educação. Diante disso, afirma-se que o CME ocupa um não-lugar nas publicações pesquisadas.

Neste momento, o NUFOPE já tem, portanto, por meio destas e de outras pesquisas realizadas, um acúmulo sobre os CMEs e os PMEs em suas muitas facetas.

Os planos de iniciação científica apresentados apontam um gama de objetos, metodologias viáveis no contexto e, sobretudo, resultados que contribuem para o diagnóstico acerca do trabalho docente, da gestão e organização dos sistemas de educação nos locais pesquisados. Tais pesquisas foram socializadas em eventos científicos e conformaram as pesquisas de conclusão de curso das estudantes demonstrando a relevância da iniciação científica para a formação na graduação.

Terceira parte: encerrando um ciclo de aprendizado

Ainda no decurso do segundo projeto de pesquisa interinstitucional, serão apresentadas aqui as duas pesquisas que encerram nossos estudos sobre Conselhos e Planos Municipais de Educação planejadas e nutridas pelo prof. Bosco e todos os demais pesquisadores de diferentes instituições que estiveram desde 2014 envolvidos com as atividades de pesquisa, produção e socialização do conhecimento sobre o tema.

Maiza Aparecida de Oliveira Nicodemos e Isadora Pedrosa Pedretti aceitaram, assim como as demais estudantes que já passaram por aqui neste texto, o desafio de estudar Conselhos e Planos de Educação no contexto das mudanças na carreira dos trabalhadores em educação no município de Jataí.

Compartilham da autoria deste texto por, assim como as demais autoras já citadas, comprometerem-se, muitas vezes sem financiamento para a pesquisa, com o estudo sistematizado, horas a mais de trabalho além do curso de graduação e todas as demais exigências que o trabalho científico exige.

Maiza Aparecida de Oliveira Nicodemos se debruçou sobre a “Carreira dos trabalhadores/as em educação da Rede Municipal de Jataí: contrapontos entre o PME e a Lei nº015/2022”.

Neste estudo, parte-se do pressuposto que o Plano Municipal de Educação pode ser um documento que articula os sistemas e a gestão da educação com vistas a garantia da qualidade socialmente referenciada do ensino. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo comparar a carreira dos trabalhadores em educação da Rede Municipal de Jataí

contemplado no Plano Municipal de Educação e no projeto de lei 05/2022, do Poder Executivo Municipal.

Metodologicamente, para compor este trabalho buscou-se aporte teórico em autores que são referência no que concerne o objeto da pesquisa, assim como em documentos disponíveis no sítio da Prefeitura Municipal de Jataí e Câmara Municipal de Jataí.

Para tanto, foram analisados documentos como: o Plano Nacional de Educação, versões do Plano Municipal de Educação e o Projeto de Lei 015/2022 naquilo que se refere à carreira docente, como sistematiza o quadro abaixo:

Quadro 1 - Comparativo entre as metas estabelecidas pelo PNE, PME civil e PME aprovado

PNE - LEI Nº 13.005/2014	PME CIVIL - 2015	PME - LEI Nº 3.708/2015
META 17	META 17	META 17
Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE	Assegurar, no máximo até 31/12/2015, seja reformulado e aprovado plano de Carreira para os/as profissionais da Educação Básica pública em todo o sistema de ensino tendo como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.
META 18	META 18	META 18
Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, assegurando-lhes o cumprimento do plano de carreira do magistério, garantindo-lhe condições de formação continuada e profissionalização.	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência ao piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Organização: Nicodemos (2023)

A síntese no quadro nos permite afirmar que a sistematização das metas 17 e 18 são comuns aos três documentos, havendo apenas uma diferença na disposição das mesmas. A primeira estratégia definida na meta 17 trata de garantir o piso salarial para todos os professores.

De acordo com o relatório de avaliação do Biênio 2015-2017 de Monitoramento do PME de Jataí 2015/2025, o piso salarial dos professores até aquele momento estava sendo respeitado. Já a primeira estratégia da meta 18 garantia que dentro de um ano haveria a reformulação e aprovação do Plano de Carreira e do Estatuto do Magistério da Rede pública Municipal de Ensino. Consta no relatório que o plano de carreira (ou a sua revisão) estava em tramitação, assim, o prazo havia vencido, contudo, o status apontava que a estratégia estava em execução.

O quadro nos aponta, ainda que o texto legal evidencia uma prerrogativa de valorização da carreira docente que não encontra correspondência diante da aprovação do PL 015/2022 que limita a progressão na carreira desincentivando a formação continuada (e a decorrente melhoria da qualidade de ensino) e a impedindo a ampliação da malha salarial dos docentes obrigando-os a terem mais de um emprego/função, provocando sobrecarga de trabalho, adoecimento e abandono da profissão.

Ainda como resultados, foi possível que o PNE e ambas as versões do PME de Jataí – GO apresentam metas e estratégias que garantem a valorização da carreira docente e o Piso Salarial Profissional Nacional. Contraoendo-se a isto, a Lei 015/2022, que modificou a Lei 2.822/2007 – Plano de Carreira dos Docentes - retirou dos trabalhadores em educação, especificamente dos professores da Rede Municipal de Educação local o direito à progressão da carreira anteriormente garantida pelo parágrafo único do artigo 213 do referido Plano de Carreira.

Nesse sentido, ficou caracterizado retrocesso para a carreira dos profissionais da educação apontando para efeitos no desenvolvimento profissional docente.

Na mesma linha, Isadora Pedrosa Pedretti refletiu sobre “O lugar do Conselho Municipal de Educação no debate em torno do PL 015/2022 de Jataí-Goiás” e objetivou: i) identificar a participação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Jataí – Goiás na tramitação e aprovação do PL015/2022 que modifica o plano de carreira dos/as trabalhadores/as em educação vinculados a Rede Municipal; ii) identificar as notícias (e outros tipos de textos como reportagens, entrevistas, editoriais, dentre outros) publicadas em sites locais, redes sociais e afins que abordaram a tramitação e aprovação do PL 015/2022; e, por fim, iii) analisar o lugar ocupado pelos CMEs nestes textos e analisar o papel desempenhado por esse ente nesse processo que modificou a carreira dos/as trabalhadores/as em educação vinculados a Rede Municipal.

Para atender a estes, metodologicamente, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa e o levantamento documental como principal instrumento de coleta de dados. Foram levantadas publicações de documentos oficiais como leis e projetos de lei e textos publicados em sites locais sobre o PL 015/2022, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Publicações consultadas e resultados

Fontes:	Informação buscada:
Projeto de Lei ordinária do executivo Nº 015, de 22 de fevereiro, de 2022.	Falas do chefe do executivo durante o projeto de lei. Mudança ocasionada no Plano de carreira dos professores municipais. Desdobramentos da Lei e o que a cerca.

Jataí - Diário oficial eletrônico - Lei N° 3.708, de 26 de junho de 2015, aprovando o Plano Municipal de Educação.	A abrangência do PME dentro do município de Jataí e suas competências em relação à carreira docente.
Artigo 213 da Lei Ordinária nº2.822, de 27 de agosto de 2007.	Identificar como a Lei era antes da mudança.
<i>Site</i> “Olha Goiás”.	Notícias ao redor da publicação da lei. Mobilização social. Opinião popular.
<i>Site</i> Portal Panorama.	Notícias ao redor da publicação da lei. Mobilização social. Opinião popular.
<i>Site</i> Sintego	Posicionamento em relação à Lei.
<i>Site</i> Jornal Opção.	Notícias ao redor da publicação da lei. Mobilização social. Opinião popular.
<i>Site</i> SintIFESGO	Notícias ao redor da publicação da lei. Mobilização social. Opinião popular.
<i>Site</i> Jataí News	Notícias ao redor da publicação da lei. Mobilização social. Opinião popular.

Organização: Pedretti (2023)

O quadro revela que poucas foram as publicadas oficiais, exceto os Projetos de Leis e Leis Municipais que abordam o tema, que caracterizaram o processo de mudança no Plano de Carreira dos docentes no município de Jataí. De igual forma, os resultados centrais apontam que há poucos documentos acerca deste PL que modificou drasticamente a carreira dos docentes da Rede Municipal de Jataí e nestes não há menção ao CME.

Este dado aponta para uma inatividade ou o não-lugar do CME no debate e mediação da gestão da educação municipal e aponta para outras pesquisas para desvelar a mudança no posicionamento (ou na falta dele) considerando sua atuação decisiva no PME, por exemplo e, em tempo, pesquisas que avaliem os efeitos da perda de direitos dos professores sobre o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino ofertada nas escolas da Rede Municipal.

Estes dois últimos planos de trabalho, que encerram um intenso ciclo de aprendizado, ampliam os objetos pesquisados cotejando os CMEs, o PME de Jataí e o trabalho docente, especialmente os planos de carreira (e a perda de direitos). Os estudos revelam que o PME aponta para a valorização profissional, o CME local se eximiu do debate em torno das mudanças na carreira dos trabalhadores em educação de Jataí e este esvaziamento promoveu a não-mobilização da comunidade em defesa dos direitos dos professores. Resultados significativos para a compreensão dos fenômenos educativos e da organização do trabalho docente, assim como os demais, que compõem – indubitavelmente – um conjunto de estudos importante sobre Conselhos e Planos, assim como planejou e agregou o professor Bosco.

Palavras finais

Retomamos as palavras anteriormente citadas: horizonte, utopia e caminho. Antônio Bosco de Lima, que prematuramente nos deixou, reuniu pessoas diferentes, de locais diversos em torno de pesquisas coletivas que tinham como referência – mesmo que sem saberem - a utopia, no sentido do vir-a-ser contínuo. Para isso, as pesquisas interinstitucionais apontaram caminhos para a formação de pesquisadores, consolidação dos processos de pesquisa mostrando um horizonte de avanços na produção do conhecimento e formação humana por meio de intercâmbios constantes e trabalho coletivo.

Este texto inventariou pesquisas de iniciação científica que – diante das pesquisas matriciais, conhecidas também como “guarda-chuvas – puderam, consideradas as proporções, trazer resultados relevantes para a compreensão de dois entes fundamentais à organização da educação municipal: os Conselhos e os Planos Municipais de Educação.

Nesse sentido, é possível identificar a relevância destes planos de iniciação científica de pesquisa realizadas por estudantes do Curso de Pedagogia (graduação) da Universidade Federal de Jataí para a produção de conhecimento, como dito e descrito no texto. Cada relato mostra as muitas possibilidades nos/dos objetos e na orientação metodológica dos estudos.

Contudo, faz-se necessário evidenciar a relevância deste processo, iniciado em meados de 2014 e encerrado em 2023 para a primeira autora, para a formação da orientadora: a orientação de pesquisa é um aprendizado contínuo, o qual este caminho percorrido possibilitou. Já para as graduandas envolvidas, a participação em pesquisa na graduação aponta para caminhos que precisam ser perseguidos, é uma iniciação entendida, sobretudo, como base, fundamento para a prática profissional.

Vida longa ao legado do Prof. Bosco!

Referências

FREITAS, Larissa Batista de. **Plano Municipal de Educação nas escolas: implementação e mudanças?** 2020. Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Graduação.

FREITAS, Larissa Batista de. **A atuação do CME de Jataí durante a pandemia: efeitos na organização da escola pública e no trabalho docente.** 2021. Iniciação Científica. Universidade Federal de Jataí, Pró-Reitoria de Graduação.

LIMA, Antônio Bosco de. **Implementação e controle social do PME: a atuação dos CMEs no Brasil (2016-2020).** Universidade Federal de Uberlândia: Projeto de Pesquisa (Mimeo). Uberlândia, 2017. s/p.

LIMA, Antônio Bosco de. **O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada do ensino.** Universidade Federal de Uberlândia: Projeto de Pesquisa (Mimeo). Uberlândia, 2014. s/p.

LIMA, Antônio Bosco de; RAIMANN, Ari; OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. Planos de educação -processos, condições e situações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 698-703, maio 2020

MENDONÇA, Karolyne Monteiro. **A constituição e o funcionamento do CME de Caiapônia/GO**. 2018. Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás, CNPq.

NICODEMOS, Maiza Aparecida de Oliveira. **Carreira dos trabalhadores/as em educação da Rede Municipal de Jataí**: contrapontos entre o PME e a Lei nº015/2022. 2022. Iniciação científica. Universidade Federal de Jataí, CNPq.

PEDRETTI, Isadora Pedrosa. **O lugar do CME no debate em torno do PL015/2022 em Jataí - Goiás**. 2022. Iniciação científica - Universidade Federal de Jataí, CNPq.

SILVA, Josiane Souza. **O impacto das ações do Conselho Municipal de Educação de Jataí - GO na organização da Rede Pública de Educação**. 2017. Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás, Prolicen.

SILVA, Josiane Souza. **A percepção de professoras da Rede Municipal de Educação de Jataí/GO sobre o CME e o PME**. 2018. Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás, Prolicen.

SILVA, Débora Barbosa. **A educação infantil no Plano Municipal de Educação de Jataí - GO**: monitoramento, avanços e limites. 2020. Iniciação Científica. Universidade Federal de Jataí, Prolicen/Pró-Reitoria de Graduação.

TAVARES, Morgana Vieira e SILVA, Josiane Souza Silva. **Trabalho docente: monitoramento e acompanhamento do PME de Jataí - GO**. 2020. Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás, CNPq.

TAVARES, Morgana Vieira. **O lugar dos CMEs nas notícias sobre as escolas na pandemia**. 2021. Iniciação Científica. Universidade Federal de Jataí, CNPq.

SOBRE O HOMENAGEADO:

Antonio Bosco de Lima (*in memoriam*)

Doutor em Educação. Docente efetivo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do Grupo de Pesquisa Sobre Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP/CMEBr) e Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Pesquisador CNPq e FAPEMIG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6516836309161702>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3192-0059>

SOBRE OS ORGANIZADORES DO LIVRO:

Egeslaine de Nez

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação (FACED) e líder do Grupo de Estudos sobre Universidade: INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes (GEU/INT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

E-mail: e.denez@yahoo.com.br

Elizabeth Gottschalg Raimann

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, docente efetiva da Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí, Goiás. Membro do Grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE) e Conselhos Municipais da Educação no Brasil (GEP CMEBr).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1315277492758269>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-5828>

Email: elizabeth_raimann@ufj.edu.br

Maria Alice de Miranda Aranda

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação - GEPGE” e “Conselhos Municipais da Educação no Brasil - GEP CMEBr”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2155809586937730>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2561-7579>

E-mail: mariaaranda@ufgd.edu.br

SOBRE OS AUTORES:

Andréia Vicência Vitor Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); professora na Faculdade de Educação da UFGD, atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, mestrado e doutorado; membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMEBr).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5827077664514451>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5179-4053>

E-mail: andreiaalves@ufgd.edu.br

Alessandra Domingos de Souza

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professora da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9073092018253362>

ORCID: [0000-0001-7173-937X](https://orcid.org/0000-0001-7173-937X)

E-mail: alessandra1415@hotmail.com

Ari Raimann

Doutor em Educação pela UNESP/ Araraquara. Docente efetivo da Universidade Federal de Jataí (UFJ), graduação e pós-graduação. Integrante do Grupo de Pesquisa CME-BR e líder do Grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6789882304689349>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-2595>

E-mail: raimann04@ufj.edu.br

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, membro- coordenação do Grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE) e membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMEBr).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7168769883767852>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0614-4481>

E-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br

Cecília Barreto Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e docente na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), e Coordenadora do Grupo de pesquisa sobre Práxis Pedagógica e formação de professores: desafios encontrados no contexto do ensino remoto emergencial (UNIMONTES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8064947705853194>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0768-0195>

E-mail: cecidia.almeida@unimontes.br

Cláudia Rosane Parrela Bessa

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Linha de Pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação” Pós-Graduada em Gestão de Pessoas nas Organizações SOEBRÁS - Núcleo Montes Claros (2010) e em Psicopedagogia pela UNIMONTES. Docente do Ensino Superior na Universidade Estadual de Montes Claros desde 2006.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1641536539314052>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1006-7498>

E-mail: claudiaparrela@yahoo.com.br

Fátima Almeida Baraúna

Mestra em educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Rio Verde, Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1708117704845270>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0690-9867>

Email: fatimaalmeidabarauna@gmail.com

Fernando Silva dos Santos

Doutor em Educação. Docente efetivo na Universidade Federal de Jataí (UFJ). Integrante do Grupo de Pesquisa CME-BR e membro do Grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1420388241709454>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5808-6730>

E-mail: fernandosantos@ufj.edu.br.

Isadora Pedrosa Pedretti

Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Jataí. Foi bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura/Prolicen/UFJ, membro do Grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7122285364945529>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

E-mail: isadorapedretti@discente.ufj.edu.br

Juliene Silva Vasconcelos

Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), campus Uberaba, atuando especialmente nos cursos de Licenciatura e vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs);

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7715502170267633>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2802-486X>

E-mail: juliene@iftm.edu.br.

Maiza Aparecida de Oliveira Nicodemos

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Jataí. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do PIBIC/UFJ, membro do Grupo Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2830425511048186>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0158-843X>

E-mail: maiza.oliveira@discente.ufj.edu.br

Mara Rubia Aparecida da Silva

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (2015). Possui graduação em Pedagogia pela Unipac (2015). Pós-graduada / Lato Sensu em Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação pela IFTM. Mestre em Educação PPGED/FACED/UFU (2017-2019), Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação e Doutoranda em Educação (UFU). Vencedora da Olimpíada Empreendedora Sebrae 2020. Atualmente pesquisa políticas públicas, trabalho docente e trabalho alienado em seus estudos de Doutorado pela UFU.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8702663265869811>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4554-5613>

E-mail: mararubia470@hotmail.com

Márcia Bueno Gomes

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Pedagoga pela UFGD e Técnica da Educação Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando na Pró-reitoria de Ensino como gestora do Setor de Assessoramento aos Núcleos de Ensino. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação - GEPGE” e “Conselhos Municipais da Educação no Brasil - GEP CMEBr”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4368167546815259>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8447-9099>

E-mail: marciagomes@uems.br

Mariclei Przylepa

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professora Coordenadora da Rede Municipal de Ensino de Dourados - MS. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação - GEPGE” e “Conselhos Municipais da Educação no Brasil - GEP CMEBr”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0096096124657111>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9233-0204>

E-mail: maprzylepa19@gmail.com

Ralf Hermes Siebiger

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professor assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus de Sinop, vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade: INTerCulturalidade,

INTernacionalização e INTegração de saberes (GEU/INT), membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMEBr), Editor-chefe da Revista Eventos Pedagógicos (REP's), da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>

E-mail: ralf@unemat.br

Renata Freitas Dias

Mestra em educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Rio Verde, Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4450786828349994>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1581-9871>

E-mail: renatarfdias@hotmail.com

“Prá início de conversa.... tudo bacana?”
Com esta saudação o nosso grande amigo, pesquisador e defensor da classe trabalhadora, Antonio Bosco de Lima, cumprimentava o grupo de pesquisa toda vez que se reunia em algum lugar ou momento para mais um desafio. E aqui estamos para um desafio nada simples, nada alegre – homenagear o nosso grande amigo que se foi... em plena atividade de trabalho.